

Universidade de Santiago de Compostela

Departamento de Didáctica e Organização Escolar

Faculdade de Ciências da Educação



Tese de Doutoramento

**A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES COMO RESPOSTA
PARA A EQUIDADE E SUCESSO EDUCATIVOS:
AVALIAÇÃO, TIC E DIFERENCIAÇÃO – UM ESTUDO DE CASO**

Autora: Sandra Oliveira Cardoso

Diretora: Maria Lourdes Montero

Co-diretora: Maria Teresa Esteban

Santiago de Compostela, março de 2014



PARECER DIRETORAS



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
E ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Prof.^a Dra. M^a Lourdes Montero Mesa
Catedrática de Didáctica e Organización Escolar

Facultade de Ciencias da Educación
Campus Vida • 15782 Santiago de Compostela
Tel.: 881 813 831 • Fax: 881 813 713
Correo electrónico: lourdes.montero@usc.es

M^a Lourdes Montero Mesa, Catedrática de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago de Compostela e **María Teresa Esteban**, Profesora Dra. da Universidade Federal Fluminense de Niterói (Brasil), como Directora e Co-Directora respectivamente da Tese de Doutoramento de **Dna. Sandra Oliveira Cardoso** titulada *“A formação contínua de professores como resposta para a equidade e sucesso educativos: Avaliação, TIC e diferenciação. Um estudo de caso”*

FAN CONSTAR

Que o traballo realizado pola doutoranda reúne os requisitos de rigor científico e pertinencia académica necesarios para proceder a súa lectura e defensa pública.

Santiago de Compostela, 30 de maio de 2014

Asdo. Lourdes Montero

Asdo. M^a Teresa Esteban

Asdo. Sandra Oliveira Cardoso



DEDICATÓRIA

Dedico esta tese, fruto de 5 longos anos de investigação, à minha querida avó, Branca Celeste, a quem já muito agradeço, mas acho que nunca o suficiente, pelo carinho e atenção que me dedicou toda a vida!

Sem ela, o mundo ficou mais pobre, a minha vida mais vazia e o meu coração mais pesado.

Tudo o que me resta é tentar seguir o seu exemplo: de honestidade, de generosidade, de luta, de determinação, de amor, de otimismo, de paciência, de afeto genuíno e incondicional pelos seus e pelos outros...

Conhecer alguém assim é um privilégio. Carregar a sua herança genética é uma honrosa responsabilidade. Tento e tentarei sempre estar à *altura*!





AGRADECIMENTOS



ão deixes para amanhã o que podes fazer hoje, diz um velho ditado português que tento sempre ter presente quando se trata de agradecer ou retribuir, porque *amanhã* pode ser tarde demais...

Não quis deixar este espaço em branco, mas, de facto, devo dizer que fui agradecendo sempre àqueles que me apoiaram, incondicionalmente, nesta como em outras empreitadas da minha vida. Assim, agradei e agradeço...

... aos meus pais, que me colocam sempre em primeiro lugar, ainda que lhes peça que não!

... ao meu maridão, o meu exemplo de ser humano, para além do meu *porto seguro*!

... aos meus filhos, a quem amo mais do que tudo e me fazem, todos os dias, querer lutar por um mundo melhor!

... às minhas orientadoras, com quem tanto aprendi e pude sempre contar, muito para além do esperado!

... aos professores-formandos com quem tive o privilégio de trabalhar, aprender e *crescer* durante estes anos de investigação!

... ao Amaro por confiar na minha capacidade de trabalho e estar sempre recetivo à inovação, proporcionando-me excelentes oportunidades de investigação-ação e aprendizagem.

... à Sara, à Mané, à Isabel, à Cátia e à Né pela leitura atenta da tese, um trabalho de revisão que tanto contribuiu para a qualidade do meu texto.

A todos agradei e agradeço, agora publicamente, pelo carinho, pela paciência, pelo incentivo, pela amizade, pela confiança...

Ainda uma palavra de apreço à equipa do Ministério da Educação que permitiu a realização desta investigação, atribuindo-me 4 anos de equiparação a bolseira, através de uma apreciação muito positiva do meu projeto, sem os quais não poderia ter concluído este ambicioso estudo de caso.

Por último, um agradecimento especial ao patrocinador oficial das minhas *aventuras académicas*, o meu pai, cuja generosidade assegurou uma *caminhada* despreocupada de problemas financeiros.



RESUMO

Esta tese de doutoramento tem como tema central o desenvolvimento profissional docente para a equidade e sucesso educativos. Trata-se de um estudo de caso único, causal e explanatório, segundo Yin (2001): um projeto de formação de 150 horas, com três unidades de análise incorporadas (3 oficinas¹ com 50 horas de duração cada uma). Importa referir que estas oficinas incidiram sobre três dos conceitos que consideramos básicos na construção de uma escola inclusiva: a avaliação formativa e dialógica; a avaliação eletrónica; e a diferenciação pedagógica.

Foi, então, nosso objetivo principal compreender até que ponto o projeto de formação por nós criado teria influência no desenvolvimento profissional dos docentes da nossa amostra, tendo em conta as suas concepções e *praxis* antes e depois da formação relativamente aos temas em análise atrás descritos e, ainda, contribuir para a reflexão e reformulação das suas práticas educativas no sentido da equidade e sucesso.

O Agrupamento de Escolas de Vila Verde (AGVV) foi o escolhido para implementar a nossa investigação empírica, por dois motivos essenciais: assumimos, de 2006 a 2009, o cargo de responsável pela secção de Formação do Agrupamento, cujo plano de formação, que construímos, surge associado ao paradigma da Educação Inclusiva e tinha como grande finalidade a estruturação de uma escola mais justa, equitativa e democrática, com mais sucesso educativo; também, enquanto membro da equipa TIC/PTE (Tecnologias da Informação e Comunicação/Plano Tecnológico da Educação) do AGVV, durante o mesmo período de tempo, pensamos e executamos, em conjunto com os membros dessa equipa, um plano de ação em prol da integração das TIC nas práticas pedagógicas dos professores do Agrupamento que muito contribuiu para o estudo de caso que posteriormente desenvolvemos e aqui apresentamos.

A revisão bibliográfica, que levou à construção do nosso marco concetual, revelou-se bastante extensa e complexa, dada a variedade de temas que nos propusemos tratar. Desta forma, dividimos este capítulo (marco concetual) em seis partes (apartados) fundamentais: (i) uma breve revista do estado da educação nos dias de hoje, sua evolução e expectativas para o futuro; (ii) um alongado apartado sobre equidade, inclusão e Educação Para Todos, como sendo um dos caminhos possíveis e prováveis para o alcance do sucesso educativo, sendo que neste lugar aproveitamos para desconstruir alguns preconceitos e/ou argumentos anti-inclusão, que consideramos desde logo como sendo oriundos de preocupações mais políticas do que propriamente educativas; estudamos o que diz a legislação portuguesa sobre inclusão e equidade, comparando com o que se aplica na prática nas salas de aula portuguesas; e, por último, revimos alguns estudos sobre a implementação da inclusão em Portugal e os resultados obtidos, que se revelaram bastante positivos; (iii) na sequência da literatura consultada, a avaliação das aprendizagens dos alunos foi por nós considerada um precioso auxílio na construção da inclusão e sucesso educativos, tendo, por isso, ocupado um lugar de destaque nesta fase de revisão e construção de um modelo de análise; desta forma, revimos primeiramente o que diz a legislação sobre este tema e o que se tem aplicado na prática educativa no nosso país; explicamos ou clarificamos, de seguida, o que entendemos por avaliação formativa, uma vez que este não é um conceito totalmente consensual e pode levar a interpretações várias; e, por fim, tentamos demonstrar que a escolha por uma avaliação classificatória ou formativa e dialógica de avaliação das aprendizagens é igualmente uma opção mais política do que educativa; (iv) a inclusão das TIC como uma potencial estratégia educativa na construção da inclusão e equidade foi outro dos temas que nos ocupou, dada a importância que este assunto assume nos dias de hoje na realidade da grande maioria dos jovens portugueses; assim, fizemos, antes de mais, uma breve resenha histórica sobre o caminho das TIC na educação em Portugal, numa tentativa de demonstrar a sua crescente importância e relevância em termos educativos; tentamos apresentar as vantagens e limitações das TIC como ferramenta de aprendizagem e instrumento de avaliação, revelando alguns potenciais instrumentos que concorrem para a diversificação da avaliação das aprendizagens dos alunos (como recomendam os textos normativos da tutela), como a pesquisa orientada na web, os e-portefólios, os edublogues, a plataforma moodle e o mobile learning; por fim, abordamos alguns problemas mais prementes a resolver na avaliação com recurso às TIC (à qual chamamos eletrónica); (v) um apartado totalmente dedicado à diversidade encontrada nas salas de aula das escolas portuguesas atuais e a premência da diferenciação pedagógica como forma de ir ao encontro das necessidades e interesses desta diversidade, começando com a tentativa de resposta a uma questão que nos tem vindo a preocupar, desde há algumas investigações anteriores a esta parte, que se relaciona com os alunos que podem e/ ou devem ser sinalizados com Necessidades Educativas Especiais (NEE), um tema incontornável quando se fala de diversidade e diferenciação; ainda em busca de respostas, entramos no campo da psicologia na tentativa de perceber de onde vêm as dificuldades de aprendizagem; tentamos também, dentro desta temática da diversidade, esclarecer o que é e o que não é diferenciação pedagógica, uma vez que é muitas vezes mal interpretada e imediatamente associada às dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais, o que não corresponde à sua essência; apresentamos de seguida alguns métodos, recursos e estratégias de diferenciação a utilizar na sala de aula; e terminamos este apartado tentando demonstrar que a diferenciação, quer pedagógica quer curricular, está, em última instância, nas mãos da deliberação docente, recorrendo, para tal, ao que diz a legislação portuguesa sobre o assunto e comparando com a aplicação que se faz na realidade das escolas, que, infelizmente, não coincidem de todo; (vi) finalmente, abordamos o tema da formação contínua de professores, como resposta para a equidade e sucesso, fazendo uma breve referência à sua história e evolução, nomeadamente em Portugal, e às expectativas que recaem neste momento sobre esta área tão importante do campo disciplinar da Formação de Professores; tentamos depois posicionar-nos num paradigma de formação contínua, rejeitando uma racionalidade meramente técnica em detrimento de uma mais prática e crítica, socioconstrutivista, que tem por base a reflexão, a investigação, o questionamento, o levantamento de problemas dos docentes e o trabalho em conjunto de colaboração e partilha; falamos também de um assunto que nos pareceu fundamental no estudo em questão que é a mudança do professorado e o contributo da formação contínua para que esta ocorra de forma natural e equilibrada; terminando com uma reflexão fundamentada sobre a formação de professores numa perspetiva de inclusão e equidade.

¹ Oficina é uma das modalidades de formação previstas no Regime Jurídico da formação Contínua, que prevê uma componente teórica complementada com a construção de materiais e implementação/aplicação dos mesmos em contexto de sala de aula.

No que diz respeito ao estudo empírico, devemos referir que este correspondeu a 150 horas de formação acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da formação Contínua e desenrolou-se entre os anos 2009 e 2012, tendo por base um modelo de formação inovador, que criamos para o efeito. Este modelo de formação adotado resultou de uma conjugação de teorias e programas formativos, tendo sempre em mente o aumento da equidade e sucesso educativos, a saber: o programa de formação de professores da UNESCO *Necessidades Especiais na Sala de Aula: um guia para a formação de professores* (Ainscow, 1998); as teorias sobre avaliação formativa e dialógica de Maria Teresa Esteban (Esteban, 2003); o *Estudo de Implementação relativo às Competências TIC do Plano Tecnológico Para a Educação* do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE, 2008); as teorias sobre diferenciação pedagógica e seu contributo para o sucesso educativo de Carol Ann Tomlinson (Tomlinson, 2008). Tudo isto construído em cima de uma lógica de formação prática e crítica, inspirando-nos nas orientações de Lourdes Montero sobre formação e desenvolvimento profissional docente (Montero, 2005).

Foi com base nestes estudos de referência que construímos o nosso projecto de formação que deu corpo ao caso que investigamos. Sendo esta uma investigação que pretendeu, simultaneamente, modificar e agir, enquadrámo-la no âmbito da investigação-ação participativa, tendo privilegiado uma aproximação qualitativa ao real, não deixando totalmente de parte os métodos e técnicas quantitativos em alguns momentos da recolha de dados.

Enquanto estudo de caso, esta investigação tentou recolher dados junto das pessoas envolvidas e instituição a que pertencem, utilizando instrumentos mais ou menos “controlados” (dependendo da aproximação ao real pretendida), mas sempre com a percepção de que a flexibilidade, os registos livres, os imprevistos, deveriam pautar esta recolha, evitando a rigidez e precisão de um estudo laboratorial. Desta forma, construímos e aplicamos, na realidade, duas vezes mais instrumentos do que os que tínhamos pensado aquando da planificação da etapa de recolha de dados, uma vez que reformulamos o processo à medida que as necessidades e imprevisibilidades foram surgindo. Durante esta etapa, seguimos, à semelhança do que aconteceu em todas as outras relacionadas com aspetos metodológicos, as diretrizes de Robert Yin, que considera três princípios fundamentais na coleta de dados para o aumento da qualidade de um estudo, uma vez que “ajudarão o pesquisador a tratar os problemas de validade e de confiabilidade” (2001: 119): a existência de variadas fontes de evidências, que convergem em relação ao mesmo conjunto de factos ou descobertas possibilitando a sua triangulação (Yin, 2001: 119-121); a organização de um banco de dados, que é uma reunião formal das diferentes evidências, podendo constituir-se de notas, documentos, tabelas, narrativas (Yin, 2001: 123-124); o encadeamento de evidências através da explicitação das ligações entre questões, dados e conclusões (Yin, 2001: 127-128). Atenta a estas orientações, relativamente às fontes de evidências, tentamos diversificá-las o mais possível, produzindo um variado leque de instrumentos de recolha de dados, construídos em diferentes direções, mas que convergem num mesmo sentido: conhecer as concepções e práticas docentes relativamente à avaliação formativa e eletrónica e diferenciação pedagógica, bem como os efeitos do processo formativo que idealizamos nestas concepções e práticas. Este esforço de diversificação de fontes é visível na lista de instrumentos que apresentamos no apartado 5.1., onde ilustramos cada um deles apenas no sentido de dar uma ideia do seu aspeto e estrutura, uma vez que estes estão disponíveis para consulta e análise mais pormenorizada no CD - anexos.

Quanto à organização de um banco de dados, devemos dizer que ajudou muito no planeamento/estruturação do nosso estudo; foi fundamental a reunião e organização de todos os dados recolhidos, virtual e fisicamente, para dar início a uma análise mais metódica e coerente, principalmente pela quantidade de dados que tínhamos recolhido no final da parte empírica, que poderiam ter ocasionado alguma desorientação em relação ao objetivo central ou questão principal do estudo. Encontra-se no capítulo 5.2. a lista de todos os dados recolhidos, devidamente organizados: trata-se de uma espécie de índice ilustrado do nosso banco de dados. Todos os dados estão também disponíveis para consulta em suporte físico e digital (CD – anexos).

Segundo ainda as orientações de Robert Yin sobre a recolha dos dados, definimos primeiramente uma estratégia analítica geral (2001: 133), que foi baseada nas proposições teóricas (as proposições iniciais que levaram ao estudo); uma estratégia analítica específica (2001: 148), que foi o modelo lógico de programa (que faz uma combinação das técnicas de adequação ao padrão e análise de séries temporais, com resultados imediatos, intermédios e finais); e, finalmente, adotamos alguns métodos secundários de análise (2001: 150), já que o nosso estudo de caso inclui três unidades incorporadas de análise, correspondentes às três oficinas de formação, ou seja, são “unidades menores do que o caso em si, para o qual inúmeros pontos de dados foram coletados” (*Ibidem*). Resumidamente, podemos dizer que as proposições teóricas decorrentes das questões do estudo ajudaram a pôr em foco certos dados e a ignorar outros (Yin, 2001: 133). E tendo estes princípios em mente, estruturamos a nossa análise da seguinte forma: (i) percepções e práticas dos formandos sobre Avaliação – Oficina Parte I; (ii) percepções e práticas dos formandos sobre Avaliação Eletrónica – Oficina Parte II; (iii) percepções e práticas dos formandos sobre Diferenciação Pedagógica – Oficina Parte III; (iv) o projeto formativo como processo de (re)construção da identidade e desenvolvimento profissional; (v) resultados dos alunos.

As conclusões oriundas da análise dos dados coletados revelaram-se bastante interessantes, confirmando todas as nossas proposições iniciais, pelo que nos parece poder afirmar que um modelo prático e crítico de formação, com base na reflexão, colaboração e partilha, contribui para a mudança, transformação, *transições ecológicas* dos professores, tendo em conta que as suas concepções e *praxis*, após a participação ativa no nosso projeto de formação, se tornaram mais inclusivas, dialógicas, ativas, socioconstrutivistas e democráticas. Relativamente aos resultados dos alunos, devemos esclarecer que optamos por um tratamento, análise e discussão dos dados de forma isolada, embora dentro do capítulo das conclusões do nosso estudo, por uma questão de organização apenas, pois não fazendo os resultados dos alunos parte do objeto central do estudo, que se foca essencialmente nas concepções e práticas docentes, não podemos deixar de considerar que estes, ainda que de forma indireta, são reveladores de importantes conclusões relativamente ao desenvolvimento profissional dos seus professores, já que refletem o seu *modus operandi*, sendo o produto final da sua atuação. Apraz-nos referir que também neste ponto as proposições iniciais da investigação se confirmaram, o que reforçou as conclusões relativas à mudança/ evolução/ valorização/ desenvolvimento profissional dos docentes (amostra) relativamente às suas concepções e práticas sobre equidade e sucesso educativos.

Nesta fase final do estudo, conclusões, pareceu-nos que, dado o número de evidências recolhidas e de categorias em análise, a melhor solução seria retomar as proposições iniciais, a fim de tornar a leitura mais organizada e conexa. Esta forma de expor as conclusões, facilitou, quanto a nós, a percepção dos importantes resultados obtidos na investigação e seu eventual contributo para a equidade e sucesso educativos, objetivo primeiro e último deste trabalho.

ABSTRACT

The present PhD thesis is focused on the professional development of teachers for equity and educational success. This is a unique, causal and explanatory case study, according to Yin (2001): a training project of 150 hours, with three embedded units of analysis (three 50-hour workshops). It is relevant to note that these workshops focused on three of the basic concepts for the edification of an inclusive school: dialogic and formative assessment; electronic evaluation; and pedagogical differentiation.

Therefore, it was our main objective to understand to what extent the training course would influence the professional development of the sample teachers, taking into account their conceptions and praxis before and after the training according to the above investigated concepts, as well as contribute to the reflexivity and transformation of their educational practices towards equity and success.

The Agrupamento de Escolas de Vila Verde (AGVV) was chosen to implement this empirical study, for two main reasons: from 2006 to 2009, we took on the position of leader to the school training section, whose training plan emerges in association to the paradigm of the Inclusive Education and took on as its main purpose the organization of a fairer, more equitable and democratic school, with more educational success; as a member of the school's team TIC/PTE (Information and Communication Technology/ Technological Plan for Education) in AGVV, during the same period of time, we thought about and accomplished, in collaboration with other team members, a plan towards the integration of ICT in the pedagogical practice of the teachers of the Agrupamento, which contributed to the case study we later developed and are exposing.

The literature review, which led to the construction of our conceptual mark, proved to be extensive and complex, due to the variety of topics we set. That way, we divided this chapter (conceptual mark) into six fundamental parts: (i) a brief review of the state of education today, evolution and expectations for the future; (ii) a long section about equity, inclusion and Education for All, as being one of the possible and probable ways to reach educational success, considering that here we aimed at the deconstruction of preconceptions and/ or arguments against inclusion, because we considered it to be more of a political concern rather than an educational one; we studied the Portuguese legislation about inclusion and equity, comparing it to the praxis in Portuguese classrooms; and, finally, we revised some research about the implementation of inclusion in Portugal as well as results, which proved to be quite positive; (iii) following the referred literature, the assessment of the students' learning process was considered a precious aid in the edification of inclusion and educational success, therefore, being highlighted in this phase of revision and construction of an analysis model; so, we first revised what the legislation refers to on this topic and what has been applied in the educational practice in our country; we explain and clarify, then, our understanding of formative assessment, considering that this concept is not consensual and can lead to various interpretations; and, finally, we try to demonstrate that the adoption of a classificatory assessment or formative and dialogic assessment of learning is again a political option rather than an educational one; (iv) the inclusion of ICT as potential educational strategy in the construction of inclusion and equity was also a topic to consider, due to the importance of this subject today within the reality of the majority of the Portuguese young people. So, we made a short historical review about the path of ICT in education in Portugal, trying to demonstrate their increasing importance and relevance in educational terms; we tried to show the advantages and limitations of ICT as learning tool and as an assessment instrument, by revealing some potential instruments that contribute to the diversification of the students' learning assessment (as recommended by the legal texts), such as guided research online, e-portfolios, edublogues, moodle platform and mobile learning; finally, we approach some of the most acute problems of assessment using ICT (which we call electronic); (v) a section totally dedicated to diversity that we find in the Portuguese classrooms today and the urgency of pedagogical differentiation as a means to meet the needs and the interests of that diversity, starting with an attempt to answer the question which has been worrying us since our previous researches and which is connected to the students that can and/ or cannot be signaled as SEN (Special Educational Needs), an unavoidable theme when we refer diversity and differentiation; still, we entered the field of psychology trying to understand the origin of learning disabilities; we, also, try within the topic of diversity to clarify what is and what is not pedagogical differentiation, since it is usually misunderstood and immediately associated to learning disabilities and special needs, which is not its core; then, we introduce some of the methods, resources and strategies of differentiation to use in the classroom; we end this section by trying to demonstrate that differentiation, in pedagogical and curricular terms, is ultimately in the hands of teachers, appealing to the Portuguese legislation on the matter and comparing with its enforcement, which, unfortunately, are not coincidental; (vi) finally, we approach the topic of teachers' in-service training, as a response to equity and success, making a short reference to its history and evolution, especially in Portugal, and to the expectations falling upon this important disciplinary area of teachers' training; then we try to take place in a paradigm of in-service training, rejecting a technical rationality in favor of a more practical and critical, socioconstructivist paradigm, based on reflection, research, questioning, survey on teachers' problems and collaborative work; we also address a fundamental issue to the research which is the change in teacher education and the role of in-service training within a perspective of inclusion and equity.

As far as the empirical study is concerned, we should refer that it corresponded to 150 hour of training which was accredited by the Scientific-Pedagogical Council of In-Service Training and unfolded between 2009 and 2012, based on an innovative model of training, which we built on purpose. This training model resulted from a combination of theories and training programs, bearing in mind a raise in equity an educational success, namely: the teachers' training program from UNESCO Special Needs in the Classroom: a guide to teacher training (Ainscow, 1998); theories about formative and dialogic assessment from Maria Teresa Esteban (Esteban, 2003); the study about the

implementation of ICT skills from the Technological Plan for Education by the Office of Statistics and Planning (GEPE, 2008); theories about pedagogical differentiation and its role in educational success from Ann Tomlinson (Tomlinson, 2008). All this was built upon a sense of practical and critical training, which was inspired by the orientations of Lourdes Montero on teachers' training and professional development (Montero, 2005).

Based on this reference research we built our training project. Since this study aimed at, simultaneously, the changing and the action, we place it within the context of participatory action research, emphasizing a qualitative approach to reality, but not leaving entirely aside the quantitative methods and techniques in some parts of the data collecting.

As a case study, this research aimed at the collecting of data from the people involved in their own institution, using instruments more or less "controlled" (depending on the intended closeness to reality), but always realizing that flexibility, free records, the unexpected, should guide this collection of data, avoiding the rigidity and precision of a laboratorial study. So, we built and applied, in reality, twice as many instruments as we had planned when collecting the data, since we reconstructed the process according to the needs and unpredictabilities. During this phase, we followed the guidelines of Robert Yin (as we did with others related to the methodological aspects), who considers three main principles collecting data in order to increase the quality of a research, since they "will help the researcher lead with the problems of validity and reliability" (2001:119): the existence of varied evidence sources, that converge towards the same set of facts or findings permitting their triangulation. (Yin, 2001: 119-121); the organization of a database, which is a formal gathering of different evidence, made of records, documents, tables, narratives (Yin, 2001: 123-124); the sequencing of evidence through the clarification of connections between questions, data, and conclusions (Yin, 2001: 127-128). Bearing in mind these guidelines, as far as the evidence sources are concerned, we tried to diversify them as much as possible, producing a wide range of instruments to collect data, which were built in different directions, but converging into the same course: to get to know the conceptions and practices of teachers towards the formative and electronic assessment and pedagogical differentiation, as well as the effects of the formative process that we idealized in those conceptions and practices. This effort of sources diversification is visible in the list of instruments we display in section 5.1., where we illustrate each one of them in order to give an idea of their appearance and structure, since these are available to enquiry and analysis in the CD (appendixes).

As far as the organization of the database is concerned, we must state that it helped in the planning/ structure of our research; it was fundamental to the gathering and organization of all collected data, virtual or physical, to initiate a more methodic and coherent analysis, mainly because of the quantity of data we had collected at the end of the empirical part, which could have caused some disorientation towards the central objective or main question of the research. We can find in chapter 5.2. a list of all data, duly organized: it is a kind of illustrated index of our database. All data is available in physical and digital support (CD-appendixes).

Following the guidance of Robert Yin about data recollection, we first defined a general analytical strategy (2001:133), which was based upon theoretical propositions (the initial prepositions that led to the research); a specific analytical strategy (2001: 148), which was the program logical model (which makes a combination of adequacy to the pattern techniques and analysis of time series, with immediate, intermediate and final results); and, finally, we adopted some secondary methods of analysis (2001: 150), since our case study includes three embedded units of analysis, which correspond to three training workshops, that is, they are "smaller units than the case itself, towards which innumerable data points were collected" (Ibidem). In short, we can say that the theoretical propositions emerging from the study questions helped highlight certain data and ignore others (Yin, 2001: 133). Having these principles in mind, we structured our analysis as follows: (i) perceptions and practices of trainees about Assessment – Workshop Part I; (ii) perceptions and practices of trainees about Electronic Evaluation- Workshop Part II; (iii) perceptions and practices of trainees about Pedagogical Differentiation – Workshop III; (iv) the formative project as a process of (re)constructing the professional identity and development; (v) students' results.

The conclusions emerging from the analysis of collected data proved to be very interesting, confirming all our initial propositions, so that we can state that the practical and critical model of training, based on reflection, cooperation and sharing, contributes to the change, transformation, ecological transition of teachers, bearing in mind that their conceptions and praxis, after the active participation in the training project, have become more inclusive, dialogic, active, socioconstructivist and democratic. As far as the students' results are concerned, we can clarify that we decided on the treatment, analysis and discussion of data in an isolated way, although within the conclusions chapter of the research, only for organization matters, because as the students' results are not part of the central object of the study, which is focused essentially on the teachers' conceptions and practices, we must consider that these, even indirectly, reveal important conclusions about the professional development of their teachers, as they reflect their *modus operandi*, being the final product of their performance. We are also eager to refer that, at this point, the initial propositions of the research have been confirmed, which has reinforced the conclusions related to the professional change/ evolution/ development of teachers (sample) towards their conceptions and practices on equity and educational success.

At this final stage of the research, conclusions, it seemed that, bearing in mind the collected data and the categories of analysis, the best solution would be to retake the initial propositions, in order to take a more organized and connected reading. This form of exposing conclusions has facilitated, in our view point, the perception of the investigation important results and their eventual contribute to equity and educational success, the first and last aim of this research.

Esta tesis doctoral se centra en el desarrollo profesional de los docentes para la equidad y el éxito educativo. Se trata de un estudio de caso único, causal y explicativo. De acuerdo con Yin (2001): Un proyecto para la formación de 150 horas con tres unidades de análisis incorporadas (3 talleres de 50 horas de duración cada uno). Cabe señalar que estos talleres se centraron en tres de los conceptos básicos que consideramos en la construcción de una escuela inclusiva: evaluación dialógica y formativa; evaluación electrónica; y diferenciación pedagógica.

Fue, entonces, nuestro objetivo principal para comprender hasta qué punto el proyecto de formación que hemos creado influiría en el desarrollo profesional de los docentes de la muestra, teniendo en cuenta sus concepciones y praxis antes y después de la formación en relación con las materias descritas anteriormente, y también, contribuir a la reflexión y reformulación de sus prácticas educativas hacia la equidad y el éxito.

El Grupo de Escuelas de Vila Verde (AGVV) fue elegido para implementar nuestra investigación empírica, por dos razones principales: asumimos, de 2006 a 2009, el cargo de responsable de la sección de Formación de Agrupación, cuyo plan de formación, que construimos, surge asociado al paradigma de la Educación Inclusiva y tenía como gran finalidad, la estructuración de una escuela más justa, equitativa y democrática con más éxito educativo; Además, como miembro del equipo TIC / PTE (Tecnologías de la Información y Comunicación / Plan Tecnológico de la Educación) del AGVV, durante el mismo período de tiempo, pensamos y ejecutamos, junto con los miembros de ese equipo, un plan de acción a favor de la integración de las TIC en las prácticas pedagógicas de los profesores de la Agrupación que han contribuido en gran medida para el estudio de caso que posteriormente desarrollamos y presentamos aquí.

La revisión bibliográfica, que llevó a la construcción de nuestro marco conceptual, se mostró bastante extensa y compleja, dada la variedad de temas que nos propusimos tratar. De esta manera, hemos dividido este capítulo (marco conceptual) en seis partes (apartados) fundamentales: (i) una breve reseña de la situación de la educación actual, su evolución y expectativas para el futuro; (ii) una sección alargada sobre equidad, inclusión y Educación Para Todos, como siendo uno de los posibles y probables caminos para alcanzar el éxito educativo, de ese modo, en este lugar aprovechamos la oportunidad para deshacer algunos prejuicios y / o argumentos contra la inclusión, que consideramos como siendo provenientes de preocupaciones más políticas que educativas; Estudiamos lo que dice la legislación portuguesa en materia de inclusión y equidad, en comparación con lo que se aplica en la práctica en las clases portuguesas; y, por último, revisamos algunos estudios sobre la implementación de la inclusión en Portugal y los resultados obtenidos, que fueron muy positivos; (iii) tras la literatura consultada, consideramos la evaluación del aprendizaje del alumnado, una valiosa ayuda en la construcción de la inclusión y éxito educativos, por eso ocupó un lugar prominente en esta fase de revisión y construcción de un modelo de análisis; de esta manera, primero revisamos lo que dice la legislación sobre este tema y lo que se ha aplicado en la práctica educativa en nuestro país; explicamos o aclaramos, enseguida, lo que es para nosotros la evaluación formativa, ya que esto no es un concepto totalmente consensual y puede dar lugar a múltiples interpretaciones; y, por último, intentamos demostrar que la elección de una evaluación clasificatoria o formativa y dialógica de la evaluación del aprendizaje también es una opción más política que educativa; (iv) la inserción de las TIC como una potencial estrategia educativa en la construcción de la inclusión y equidad fue otro de los temas que nos ocupó, dada la importancia de este tema en la actualidad en la realidad de la gran mayoría de los jóvenes portugueses; de esta manera, hicimos, en primer lugar, una breve reseña histórica sobre el camino de las TIC en la educación en Portugal, con la intención de demostrar su creciente importancia y relevancia en la educación; intentamos presentar las ventajas y limitaciones de las TIC como herramienta de aprendizaje e instrumento de evaluación, revelando algunos posibles instrumentos que contribuyen a la diversificación de la evaluación del aprendizaje del alumnado (como recomiendan los textos normativos de la tutela), como la investigación orientada en la Web, los e-portfolios, los edublogs, la plataforma Moodle y el mobile learning; por fin, abordamos algunos problemas más urgentes para resolver en la evaluación con recurso a las TIC (que llamamos electrónica); (v) un apartado totalmente dedicado a la diversidad que se encuentra en las clases de las escuelas portuguesas de hoy y urgencia de la diferenciación pedagógica como forma de responder a las necesidades e intereses de esta diversidad, empezando con el intento de responder a una pregunta que nos viene preocupando, ya que hay algunas investigaciones anteriores a esta parte, que se relacionan con los estudiantes que pueden y / o deben ser señalados con Necesidades Educativas Especiales (NEE), un tema ineludible cuando se habla de diversidad y diferenciación; todavía buscando respuestas, entramos en el campo de la psicología con la intención de entender de dónde vienen las dificultades de aprendizaje; intentamos también, dentro de este tema de la diversidad, aclarar lo qué y lo qué no es diferenciación pedagógica, ya que es, a menudo, mal entendida e inmediatamente asociada a las dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales, lo que no corresponde a su esencia; a continuación, se presentan algunos métodos, recursos y estrategias de diferenciación a utilizar en clase; y terminamos este apartado intentando demostrar que la diferenciación, sea pedagógica, sea curricular, está, en última instancia, en las manos de la deliberación docente, utilizando para ello, lo que dice la legislación portuguesa sobre el tema y comparando con la aplicación que se hace en la realidad de las escuelas, que, desafortunadamente, no coinciden en absoluto; (vi) finalmente, abordamos el tema de la formación continua de los docentes, como respuesta para la equidad y el éxito, haciendo una breve referencia a su historia y evolución, incluso en Portugal, y a las expectativas que recaen en este momento sobre esta importante área del campo disciplinar de la Formación del profesorado; a continuación, nos intentamos posicionar en un paradigma de formación continua, rechazando una racionalidad meramente técnica, a expensas de una más práctica y crítica, constructivista, que se basa en la reflexión, la investigación, las preguntas, el planteamiento de los problemas de los profesores y el trabajo en grupo de colaboración y intercambio; hablamos, también de un tema que nos pareció ser fundamental en este estudio que es el cambio del profesorado y la contribución de la formación continua de manera que se produzca de forma natural y equilibrada; terminando con una reflexión fundamentada sobre la formación del profesorado en una perspectiva de inclusión y equidad.

En relación con el estudio empírico, debemos decir que correspondió a 150 horas de formación acreditada por el Consejo Científico - Pedagógico de la formación continua y se llevó a cabo entre los años 2009 y 2012, basado en un modelo de formación innovador, que creamos con ese fin. Este modelo de formación adoptado resultó a una combinación de teorías y programas formativos, teniendo siempre en cuenta el incremento de la equidad y el éxito educativos, a saber, el programa de formación de profesores de la UNESCO Necesidades Especiales en el Aula: una guía

para la formación de profesores (Ainscow, 1998); las teorías sobre la evaluación formativa y dialógica de María Teresa Esteban (Esteban, 2003); el Estudio de Implementación de las Competencias TIC del Plan Tecnológico Para la Educación de la Oficina de Estadística e Planeamiento de la Educación (GEPE, 2008); las teorías sobre diferenciación pedagógica y su contribución para el éxito educativo de Carol Ann Tomlinson (Tomlinson, 2008). Todo ello construido sobre una lógica de formación práctica y crítica, inspirándonos en las orientaciones de Lourdes Montero sobre la formación y el desarrollo del profesorado (Montero, 2005).

Basándonos en estos estudios de referencia, construimos nuestro proyecto de formación que dio cuerpo al caso que investigamos. Esta es una investigación que busca, simultáneamente, cambiar y actuar en el ámbito de la investigación-acción participativa, privilegiando un acercamiento cualitativo a lo real, sin dejar de lado los métodos y técnicas cuantitativos en algunos momentos de la recopilación de datos.

Como estudio de caso, esta investigación trató de recoger datos junto de las personas involucradas y su institución, utilizando instrumentos más o menos "controlados" (dependiendo de la aproximación deseada a lo real), pero siempre con la percepción de que la flexibilidad, los registros libres, los imprevistos, deberían marcar las pautas de esta recopilación de datos evitando la rigidez y la precisión de un estudio de laboratorio. Así, construimos y aplicamos, en la realidad, dos veces más, instrumentos que los que habíamos pensado durante la planificación de la etapa de recolección de datos, ya que rehicimos el proceso según las necesidades y imprevisibilidades iban surgiendo. Durante esta etapa, seguimos, como ocurrió en todas las otras relacionadas con aspectos metodológicos, las directrices de Robert Yin, que considera tres principios fundamentales en la recolección de datos para el aumento de la calidad de un estudio, ya que "ayudarán al investigador a tratar los problemas de validez y fiabilidad" (2001: 119): la existencia de múltiples fuentes de evidencia, que convergen en relación al mismo conjunto de hechos o conclusiones permitiendo su triangulación (Yin, 2001: 119-121); la organización de una base de datos, que es una reunión formal de las diferentes evidencias, pudiendo constituirse de notas, documentos, cuadros, relatos (Yin, 2001: 123-124); la cadena de evidencias a través de la explicitación de las conexiones entre cuestiones, datos y conclusiones (Yin, 2001: 127-128). Fijándonos en estas orientaciones, sobre las fuentes de evidencias, intentamos diversificarlas tanto como sea posible, produciendo una variedad de instrumentos de recolección de datos, contruidos en diferentes direcciones, pero que convergen en el mismo sentido: conocer las concepciones y prácticas de enseñanza en relación con la evaluación formativa y electrónica y diferenciación pedagógica, y también los efectos del proceso formativo que idealizamos en estas concepciones y prácticas. Este esfuerzo por diversificar las fuentes es visible en la lista de herramientas que presentamos en la sección 5.1., donde ilustramos cada uno de ellos sólo con el fin de dar una idea de su aspecto y estructura, ya que están disponibles para consulta y análisis más detallada en el CD – anexos.

En cuanto a la organización de una base de datos, hay que decir que ayudó mucho en la planificación / estructuración de nuestro estudio; fue esencial la recopilación y organización de todos los datos recogidos, virtual y físicamente, para iniciar un análisis más coherente y metódico, principalmente por la cantidad de datos que habíamos recogido al final de la parte empírica, que podrían haber causado cierta desorientación con respecto al propósito central o cuestión principal del estudio. Está en el capítulo 5.2. la lista de todos los datos recogidos, debidamente organizados: se trata de una especie de índice ilustrado de nuestra base de datos. Todos los datos también están disponibles para su consulta en soportes físicos y digitales (CD - anexos).

Aún siguiendo las orientaciones de Robert Yin en la recopilación de datos, primero definimos una estrategia analítica general (2001: 133), que se basó en las proposiciones teóricas (las proposiciones iniciales que llevaron al estudio); una estrategia analítica específica (2001: 148), que fue el modelo lógico de programa (que hace una combinación de las técnicas de adecuación al estándar y análisis de series temporales, con resultados inmediatos, intermedios e finales); y, finalmente, adoptamos algunos métodos secundarios de análisis (2001: 150), ya que nuestro estudio de caso incluye tres unidades incorporadas de análisis, correspondientes a los tres talleres de formación, es decir, son "unidades de menor tamaño que el propio caso en sí mismo, para lo cual se recogieron numerosos puntos de datos" (ibid.). En resumen, podemos decir que las proposiciones teóricas derivadas de las cuestiones del estudio ayudaron a poner el enfoque a ciertos datos e a ignorar otros (Yin, 2001: 133). Y teniendo estos principios en mente, hemos estructurado nuestro análisis de la siguiente manera: (i) las percepciones y prácticas de los alumnos sobre Evaluación - Taller Parte I; (ii) percepciones y prácticas de los alumnos sobre Evaluación Electrónica - Taller Parte II; (iii) percepciones y prácticas de los alumnos sobre diferenciación Pedagógica - Taller Parte III; (iv) el proyecto de formación como proceso de (re) construcción de la identidad y desarrollo profesional; (v) resultados del alumnado.

Las conclusiones derivadas del análisis de los datos recogidos fueron bastante interesantes, confirmando nuestras propuestas iniciales, por lo que nos parece posible decir que un modelo práctico y crítico de formación, basado en la reflexión, la colaboración y el intercambio, contribuye al cambio, transformación, transiciones ecológicas de los profesores, dado que sus concepciones y praxis, después de la participación activa en nuestro proyecto de formación, se volvieron más inclusivas, dialógicas, activas, socioconstructivistas y democráticas. En cuanto a resultados de los estudiantes, hay que aclarar que se optó por un tratamiento, análisis y discusión de los datos de manera aislada, dentro del capítulo de las conclusiones de nuestro estudio, por una cuestión de organización solamente, pues no haciendo los resultados de los estudiantes parte del objeto central del estudio, que se centra principalmente en las prácticas de enseñanza y concepciones, no podemos dejar de considerar que éstos, aunque sea indirectamente, revelan importantes conclusiones con respecto al desarrollo profesional de sus profesores, ya que reflejan su *modus operandi*, siendo el producto final de su actuación. Nos alegra comentar en este punto que las propuestas iniciales de la investigación se confirmaron, lo que reforzó las conclusiones relativas al cambio / evolución / valorización / desarrollo profesional de los docentes (muestra) con respecto a sus concepciones y prácticas sobre la equidad y el éxito educativos.

En esta fase final del estudio, conclusiones, nos pareció que, dado el número de pruebas recogidas y categorías analizadas, la mejor solución sería la de retomar las propuestas iniciales para hacer que la lectura sea más organizada y conexa. Esta manera de exponer las conclusiones, facilitó, según nuestro punto de vista, la percepción de los importantes resultados obtenidos en la investigación y su potencial contribución a la equidad educativa y el éxito educativos, objetivo primero y último de este trabajo.

ÍNDICE GERAL

PARECER DIRETORAS	3
DEDICATÓRIA	5
AGRADECIMENTOS	7
RESUMO	9
ABSTRACT	11
RESUMEN	13
ÍNDICE GERAL	15
ÍNDICE DE SÍNTESES	18
ÍNDICE DE QUADROS	18
ÍNDICE DE GRÁFICOS	20
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	21
ÍNDICE/ESQUEMA DOS ANEXOS (Disponíveis no CD)	23
INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO 1 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	27
Introdução	29
1.1. Motivações do estudo	29
1.2. Contexto da Investigação	30
1.3. Propósitos do estudo	31
1.4. Problemática e Objetivos do estudo	33
1.5. Estrutura da Investigação	40
1.6. Esquema Concetual da Investigação	42
1.7. Estudos Prévios	43
1.7.1. Plano de Formação para o Triénio 2007-2010 do Agrupamento de Escolas de Vila Verde....	43
1.7.2. Plano Tecnológico da Educação no Agrupamento de Escolas de Vila Verde 2007/2009	47
CAPÍTULO 2 MARCO CONCEPTUAL	51
Introdução	53
2.1. A Educação de hoje: evolução e expectativas	55
2.2. Equidade/ Inclusão/ Educação Para Todos: um caminho para o sucesso educativo	62
2.2.1. Desconstruindo preconceitos/argumentos anti-inclusão: preocupações educativas ou políticas?.....	69
2.2.2. Escola Inclusiva em Portugal: o que diz a legislação e o que se aplica na prática?	78
2.2.3. Estudos sobre a implementação da inclusão em Portugal	84
2.3. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: um precioso auxiliar na Inclusão e sucesso educativos	89
2.3.1. O que diz a legislação portuguesa sobre avaliação e o que se aplica na prática?	90
2.3.2. O que entendemos por avaliação formativa	99
2.3.3. Avaliação formativa ou classificatória: uma opção política	108
2.4. As TIC na Educação (Inclusiva) – potencialidades e problemas	124
2.4.1. As TIC na Educação em Portugal: breve resenha histórica	133
2.4.2. Aprender e Avaliar com as TIC	138
2.4.2.1. Alguns potenciais instrumentos de Avaliação eletrónica: Pesquisa Orientada na Web, E-Portefólios, Edublogs, Plataforma Moodle, Mobile Learning	145
2.4.2.2. Avaliação Eletrónica e Problemas a Resolver	161

2.5. Diversidade na Sala de Aula e Diferenciação Pedagógica	164
2.5.1. Necessidades Educativas Especiais de quem?	168
2.5.2. De onde vêm as dificuldades de aprendizagem?	179
2.5.3. O que (não) é a diferenciação pedagógica?	187
2.5.4. Métodos de diferenciação pedagógica.....	194
2.5.5. Diferenciação curricular e pedagógica nas mãos da deliberação docente.....	197
2.5.6. O que diz a legislação portuguesa sobre diferenciação pedagógica e o que se aplica na prática?	205
2.6. A Formação Contínua de Professores: evolução e expectativas.....	213
2.6.1. Que formação de professores? Entre a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica	221
2.6.1.1. Reflexão/ Investigação/ Questionamento/ Levantamento de Problemas	226
2.6.1.2. Colaboração e Partilha.....	231
2.6.2. Os professores, a formação contínua e a mudança	236
2.6.3. A Formação de professores numa perspetiva de educação inclusiva.....	248
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	257
Introdução	259
3.1. Métodos qualitativos ou quantitativos? Resolução de um dilema Interior.....	260
3.2. Procedimentos, fontes, técnicas e instrumentos de recolha de dados	263
3.3. Amostra	264
3.4. Plano de Intervenção/Cronograma de atividades	265
3.5. Métodos Investigativos	267
3.5.1. Estudo de Caso Único Incorporado causal e explanatório (Yin, 2001)	267
3.5.2. Investigação-ação	271
CAPÍTULO 4 ESTUDO EMPÍRICO	281
Introdução	283
4.1. A Construção de um modelo de formação Inovador: opções e referências	284
4.2. Formação acreditada pelo CCPFC: “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, autoavaliação e @avaliação eletrónica – Parte I”.....	298
4.3. Formação acreditada pelo CCPFC: “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, autoavaliação e @avaliação eletrónica – Parte II”	303
4.4. Formação acreditada pelo CCPFC: “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, autoavaliação e @avaliação eletrónica – Parte III”	308
CAPÍTULO 5 RECOLHA DE DADOS	315
Introdução	317
5.1. Instrumentos de recolha de dados	319
1.1. INSTRUMENTOS OFICINA PARTE I	319
1.2. INSTRUMENTOS OFICINA PARTE II	320
1.3. INSTRUMENTOS OFICINA PARTE III	322
1.4. INSTRUMENTOS TRANSVERSAIS A TODO O PROCESSO FORMATIVO	323
5.2. Construção de banco de dados (Yin, 2001): técnicas Instrumentos.....	324
2.1. DADOS DA OFICINA I.....	324
2.2. DADOS DA OFICINA II	326
2.3. DADOS DA OFICINA III	328
2.4. DADOS TRANSVERSAIS A TODO O PROCESSO FORMATIVO	330

CAPÍTULO 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E CONCLUSÕES	333
Introdução	335
Análise e discussão de dados: opções e referências.....	335
6.1. Percepções e práticas dos formandos sobre avaliação – Oficina Parte I	340
6.1.1. Objetivos do projeto de formação Parte I	340
6.1.2. Motivações e expectativas iniciais dos formandos – Oficina Parte I	341
6.1.3. Conceções e práticas avaliativas iniciais dos formandos	342
6.1.4. Processo (des)construção de um modelo de avaliação das aprendizagens dos alunos	343
6.1.5. Resultados do processo de formação Parte I – conceções e práticas finais de avaliação dos formandos	346
6.1.6. Instrumentos de sistematização da Avaliação das Aprendizagens dos Alunos construídos em contexto de formação	354
6.1.7. Conclusões relativas à Oficina Parte I	356
6.2. Percepções e práticas dos formandos sobre Avaliação Eletrónica – Oficina Parte II	358
6.2.1. Objetivos do projeto de formação Parte II	358
6.2.2. Motivações e expectativas iniciais dos formandos – Oficina Parte II	359
6.2.3. Conceções e práticas iniciais avaliativas eletrónicas dos formandos	360
6.2.4. Processo de (des)construção de conceções e práticas avaliativas eletrónicas	363
6.2.5. Resultados do processo de formação Parte II – conceções e práticas finais de avaliação (eletrónica) dos formandos	365
6.2.6. Instrumentos de avaliação eletrónica construídos em contexto de formação	379
6.2.6.1. Visita Virtual a Paris.....	385
6.2.7. Conclusões relativas à Oficina Parte II	389
6.3. Percepções e práticas dos formandos sobre Diferenciação Pedagógica – Oficina Parte III.....	392
6.3.1. Objetivos do projeto de formação Parte III	392
6.3.2. Motivações e expectativas iniciais dos formandos – Parte III	392
6.3.3. Conceções e práticas diferenciadas iniciais dos formandos	394
6.3.4. Processo de (des)construção de conceções e práticas de diferenciação pedagógica.....	396
6.3.5. Resultados do processo formação Parte III – conceções e práticas finais dos formandos	399
6.3.6. Instrumentos diferenciados - planificações e recursos construídos em de formação.....	416
6.3.7. Conclusões relativas à Oficina Parte III	421
6.4. O projeto formativo como processo de (re)construção da identidade e desenvolvimento profissional.....	423
6.4.1. Processos de construção e desenvolvimento da identidade profissional.....	425
6.4.2. Transições ecológicas ocorridas	430
6.4.3. Influência da supervisão nos processos de construção e desenvolvimento profissional	432
6.4.4. Influência dos contextos nos processos de construção e desenvolvimento profissional.....	433
6.4.5. Qualidade da supervisão	434
6.4.6. Conceção do professor (emergente)	437
6.4.7. Conclusões relativas ao processo formativo	438
6.5. Resultados dos alunos	441
CONCLUSÕES	455
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS PARA O FUTURO	461
BIBLIOGRAFIA	463

ÍNDICE DE SÍNTESES

Síntese 1: Estrutura da tese	41
Síntese 2: Estrutura do capítulo 2	54
Síntese 3: Esquema conceitual do apartado 2.1	61
Síntese 4: Esquema conceitual do apartado 2.2	68
Síntese 5: Esquema conceitual do apartado 2.2.1	77
Síntese 6: Esquema conceitual do apartado 2.2.2	83
Síntese 7: Esquema conceitual do apartado 2.2.3	88
Síntese 8: Esquema conceitual do apartado 2.3	89
Síntese 9: Esquema conceitual do apartado 2.3.1	98
Síntese 10: Esquema conceitual do apartado 2.3.2	107
Síntese 11: Esquema conceitual do apartado 2.3.3	123
Síntese 12: Esquema conceitual do apartado 2.4	132
Síntese 13: Esquema conceitual do apartado 2.4.1	137
Síntese 14: Esquema conceitual do apartado 2.4.2	144
Síntese 15: Esquema conceitual do apartado 2.4.2.1	160
Síntese 16: Esquema conceitual do apartado 2.4.2.2	163
Síntese 17: Esquema conceitual do apartado 2.5	167
Síntese 18: Esquema conceitual do apartado 2.5.1	178
Síntese 19: Esquema conceitual do apartado 2.5.2	186
Síntese 20: Esquema conceitual do apartado 2.5.3	193
Síntese 21: Esquema conceitual do apartado 2.5.4	196
Síntese 22: Esquema conceitual do apartado 2.5.5	204
Síntese 23: Esquema conceitual do apartado 2.5.6	212
Síntese 24: Esquema conceitual do apartado 2.6	220
Síntese 25: Esquema conceitual do apartado 2.6.1	225
Síntese 26: Esquema conceitual do apartado 2.6.1.1	230
Síntese 27: Esquema conceitual do apartado 2.6.1.2	235
Síntese 28: Esquema conceitual do apartado 2.6.2	247
Síntese 29: Esquema conceitual do apartado 2.6.3	255
Síntese 30: Estrutura do capítulo 3	259
Síntese 31: Estrutura do capítulo 4	283
Síntese 32: Estrutura do capítulo 5	318
Síntese 33: Estrutura do capítulo 6	339

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: quadro-síntese da relação entre as questões do estudo, as proposições iniciais, as unidades de análise e as técnicas e instrumentos de recolha de dados	38
Quadro 2: Correlação entre os resultados dos alunos e o seu nível socio-cultural e "explicações" (Fonte: Neto-Mendes como citado em Costa & Ventura, 2003: 10)	113
Quadro 3: Níveis de utilização da internet em contexto educativo, por parte dos professores. (Fonte: Lowther et al., 2000 como citado em Gewerc, 2000).	139
Quadro 4: Critérios de avaliação da participação dos alunos em Edubolgs (Santos, 2006)	151
Quadro 5: Critérios de avaliação da participação dos alunos em Edublogs (Gomes, Silva & Dias, 1998)	151
Quadro 6: Critérios de avaliação da participação dos alunos em Edublogs (autoria nossa)	152
Quadro 7: Top 10 dos registos moodle, dentre 239 países (Fonte: moodle.org, 2013)	154

Quadro 8: Dados relativos ao número de utilizadores da Moodle nos 239 países (Fonte: Moodle.org, 2013)	154
Quadro 9: Principais mudanças no processo de ensino e de aprendizagem de uma aula tradicional para uma aula diferenciada (autoria nossa).....	188
Quadro 10: Comparação de alguns relatórios relativos à formação de professores nas décadas de 70, 80, 90 e 2000 (autoria nossa, sublinhado nosso)	216
Quadro 11: Quadro-síntese dos procedimentos e técnicas da investigação	263
Quadro 12: Cronograma das atividades da investigação	266
Quadro 13: Tipos básicos de projetos para os estudos de caso (Fonte: Yin, 2001: 61)	268
Quadro 14: Principais características dos pesquisadores académicos tradicionais e dos educadores-pesquisadores e respetivas pesquisas (Fonte: Pereira, 2008: 35-36)	279
Quadro 15: Dados dos questionários sobre as conceções de avaliação dos formandos no final da oficina I	351
Quadro 16: Conceções dos formandos sobre avaliação após a oficina II	353
Quadro 17: Dados dos questionários sobre as conceções iniciais de avaliação eletrónica dos formandos	361
Quadro 18: Dados dos questionários sobre as conceções de avaliação eletrónica no final da oficina I	362
Quadro 19: Calendarização da observação das aulas de implementação dos instrumentos de avaliação eletrónica e reuniões pós-observação.....	364
Quadro 20: Dados dos questionários sobre conceções de avaliação eletrónica após a oficina II .	368
Quadro 21: Grelha de observação direta da implementação do instrumento de avaliação eletrónica – exemplo de observação dos aspetos relacionados com o recurso às TIC em contexto pedagógico	369
Quadro 22: Grelha de observação direta da implementação dos instrumentos de avaliação eletrónica - exemplo de observação de aspetos relacionados com a prática de uma avaliação dialógica	370
Quadro 23: Grelha de observação direta da implementação do instrumento de avaliação eletrónica - exemplo da observação dos aspetos relacionados com o instrumento construído	371
Quadro 24: Grelha de avaliação após a recolha de dados na observação das aulas e posteriores reuniões/entrevistas	373
Quadro 25: Categorização dos dados obtidos através dos registos da observação de aulas e entrevistas sobre as conceções e práticas de avaliação eletrónica (anexo 2.2.9.)	375
Quadro 26: Categorização dos dados obtidos através dos registos da observação de aulas e entrevistas pós-observação (oficina II) sobre as conceções e práticas de avaliação formativa (anexo 2.2.9.)	377
Quadro 27: Grelha de avaliação dos instrumentos de avaliação eletrónica construídos pelos formandos	385
Quadro 28: Dados dos questionários sobre conceções de diferenciação pedagógica antes da oficina III	395
Quadro 29: Calendarização da observação das aulas diferenciadas e das reuniões pós-observação	399
Quadro 30: Registos de observação direta de uma intervenção pedagógica diferenciada	404
Quadro 31: Grelha conjunta de observação/reflexão sobre as intervenções pedagógicas diferenciadas implementadas pelos formandos	406
Quadro 32: Categorização dos registos da observação de aulas e entrevistas sobre Diferenciação Pedagógica.....	408
Quadro 33: Categorização dos registos de observação de aulas e entrevistas sobre avaliação após a oficina III	413
Quadro 34: Dados dos questionários sobre conceções de diferenciação pedagógica no final da oficina III	415
Quadro 35: Planificação de uma intervenção pedagógica diferenciada - Língua Portuguesa	418
Quadro 36: Grelha de avaliação dos instrumentos diferenciados construídos pelos formandos .	420

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Frequência de formação por parte da comunidade educativa do AGVV.....	44
Gráfico 2: Opinião sobre a importância da formação por parte da comunidade educativa do AGVV	44
Gráfico 3: Preferências/necessidades de formação por parte da comunidade educativa do AGVV 44	
Gráfico 4: Preferências/necessidades de formação por parte do corpo docente do AGVV em 2007	45
Gráfico 5: Vontade de formação por parte da comunidade educativa do AGVV em 2007	45
Gráfico 6: Utilização das TIC no AGVV comparativamente com a média nacional e europeia e a meta do PTE	47
Gráfico 7: Formação e certificação de competências TIC no AGVV em 2007.....	48
Gráfico 8: Conhecimento do projeto Avaliação Eletrónica do PTE por parte do corpo docente do AGVV	48
Gráfico 9: Total de plataformas Moodle registradas no mundo – evolução desde 2003 (Fonte: Moodle.org, 1999)	155
Gráficos 10: Expectativas dos formandos relativamente aos conteúdos e área da formação – oficina I	341
Gráfico 11: Expectativas dos formandos relativamente ao tema da formação e à possibilidade de partilha de ideias - oficina I	341
Gráfico 12: Expectativas iniciais/gerais dos formandos relativamente à oficina I.....	342
Gráfico 13: Opinião dos formandos sobre a oficina I relativamente às suas expectativas iniciais	347
Gráfico 14: Motivação dos formandos para a investigação sobre o tema da avaliação	347
Gráfico 15: Opinião dos formandos sobre a importância dos conteúdos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica	348
Gráfico 16: Opinião dos formandos sobre os aspetos mais positivos da formação	348
Gráficos 17: opinião dos formandos relativamente às competências da formadora	348
Gráfico 18: Opinião dos formandos sobre a adequação das metodologias e estratégias adotadas na oficina I	349
Gráfico 19: Opinião dos formandos sobre os aspetos mais positivos da apresentação da oficina I	349
Gráfico 20: Aspetos que mais desagradaram os docentes/formandos na oficina I	359
Gráfico 21: Principais motivações dos formandos para a frequência da oficina II.....	360
Gráfico 22: Expectativas iniciais dos formandos relativamente à oficina II.....	360
Gráficos 23: Opinião dos formandos relativamente ao interesse, utilidade e organização da oficina II	365
Gráfico 24: Grau de satisfação dos formandos relativamente à oficina II	366
Gráfico 25: Opinião dos formandos sobre as causas do sucesso da oficina II.....	366
Gráficos 26: Opinião dos formandos sobre os aspetos mais e menos agradaram na oficina II.....	367
Gráfico 27: Fatores de motivação para futuras ações de formação	367
Gráficos 28: Síntese do desempenho dos formandos nos parâmetros observados	378
Gráfico 29: Respostas dos alunos à questão "Indica os dois itens que te pareceram mais importantes /relevantes na realização desta Visita Virtual"	387
Gráfico 30: Respostas dos alunos à questão "Indica os aspetos que mais se destacaram na realização desta Visita Virtual"	387
Gráfico 31: Resposta dos alunos à questão "O que pensas deste método de avaliação (eletrónico) comparativamente com o tradicional teste de avaliação?"	388
Gráfico 32: Resposta dos alunos à questão "Relativamente à autoavaliação, o que pensas deste método de avaliação comparativamente com o teste tradicional?"	389
Gráficos 33: Motivações dos formandos para a frequência da oficina III	393
Gráfico 34: O trabalho da formadora como fator de motivação para a frequência da oficina III..	393
Gráficos 35: Fatores menos significativos para a frequência da oficina III	393
Gráficos 36: Os programas como fator de motivação para a frequência da oficina III	394

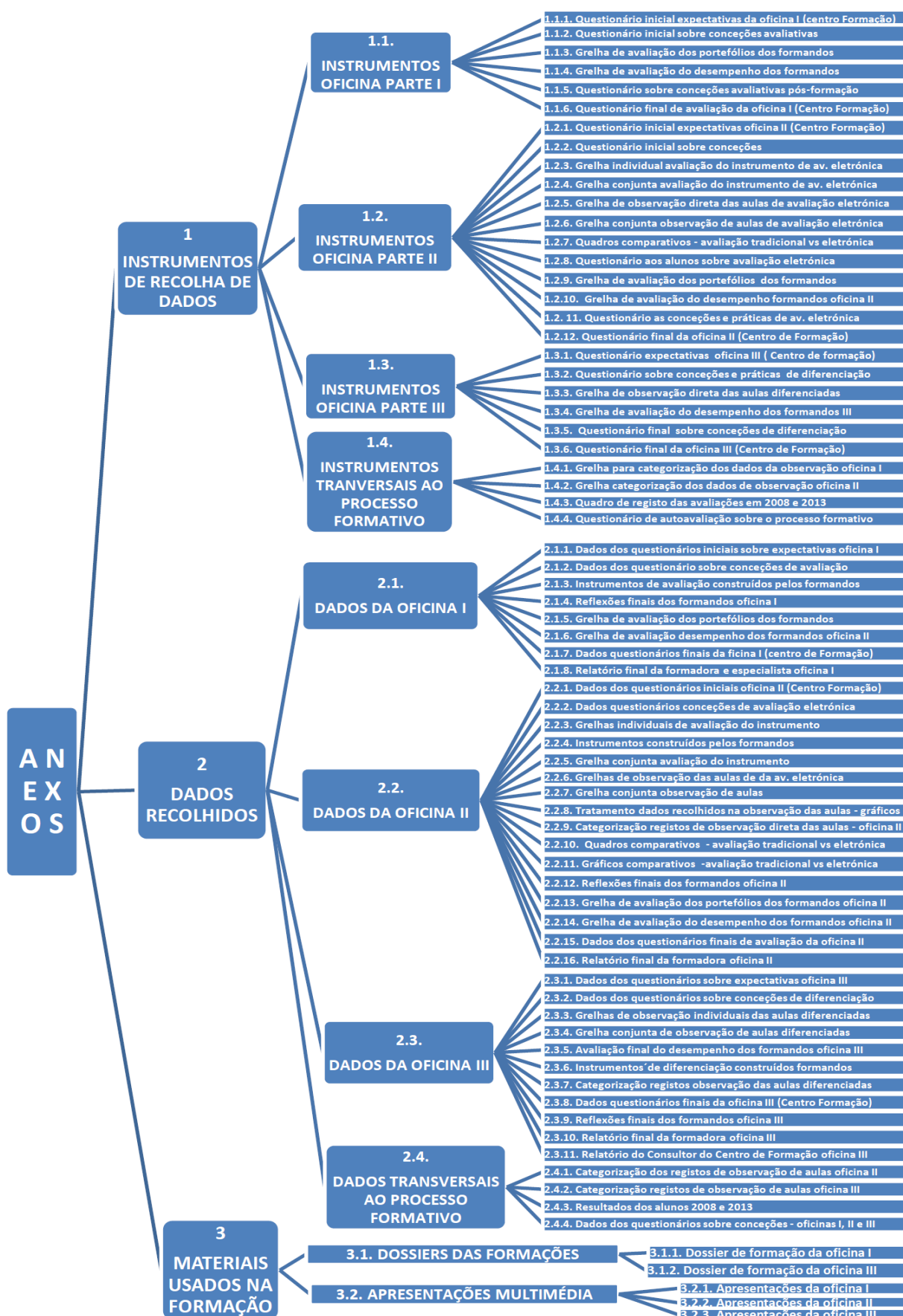
Gráfico 37: Expectativas gerais dos formandos relativamente à oficina III (ítem de resposta aberta)	394
Gráficos 38: Opinião dos formandos sobre a utilidade e interesse da oficina III	399
Gráfico 39: Motivação dos formandos para a investigação sobre diversidade e diferenciação pedagógica no final da oficina III	400
Gráficos 40: Opinião dos formandos sobre o contributo da formadora e seu desempenho para o sucesso da oficina III	400
Gráficos 41: Opinião dos formandos sobre os fatores de sucesso da oficina III	401
Gráficos 42: Opinião dos formandos sobre os fatores de sucesso da oficina III	401
Gráfico 43: Fatores que mais agradaram os formandos na oficina III	402
Gráficos 44: Avaliação do desempenho da formadora pelos formandos na oficina I	435
Gráfico 45: Avaliação do desempenho da formadora pelos formandos na oficina II	435
Gráficos 46: Avaliação do desempenho da formadora pelos formandos na oficina III	435
Gráfico 47: Resultados dos alunos ao longo do ano - avaliação tradicional <i>versus</i> avaliação eletrónica (AE)	443
Gráficos 48: Resultados por turmas da professora 1 antes e após o processo de formação	448
Gráficos 49: Percentagens de níveis atribuídos pela professora 1 antes e após o processo formativo	448
Gráfico 50: Comparação dos resultados dos alunos da professora 1 antes e após o processo formativo	449
Gráficos 51: Resultados por turma do professor 4 antes e após o processo formativo	450
Gráficos 52: Percentagens de níveis atribuídos pelo professor 4 antes e após o processo formativo	450
Gráfico 53: Comparação dos resultados dos alunos do professor 4 antes e após o processo formativo	450
Gráficos 54: Resultados por turma da professora 5 antes e após o processo formativo	451
Gráfico 55: Percentagens de níveis atribuídos pela professora 5 antes e após o processo de formação	451
Gráfico 56: Comparação dos resultados dos alunos da professora 5 antes e após o processo formativo	452
Gráficos 57: Resultados por turma da professora 6 antes e após o processo formativo	452
Gráficos 58: Percentagens de níveis atribuídos pela professora 6 antes e após o processo formativo	453
Gráfico 59: Comparação dos resultados dos alunos da professora 6 antes e após o processo formativo	453

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Esquema concetual da investigação	42
Ilustração 2: Esquema da história da inclusão em Portugal, em termos legislativos	80
Ilustração 3: Localização de plataformas moodle no mundo (Fonte: Moodle.org, 2013)	154
Ilustração 4: Mudança de enfoque das dificuldades de aprendizagem (Fonte: Stradling, Saunders & Weston, 1991 como citado em Torres González, 2002: 97)	172
Ilustração 5: Variáveis que influenciam o grau de funcionalidade de um indivíduo (Fonte: OMS & DGS, 2003 como citado em Cardoso, 2007b: 44)	174
Ilustração 6: Pirâmide de Maslow	184
Ilustração 7: Opções de agrupamento flexível (Fonte: Tomlinson & Allan, 2002: 20)	191
Ilustração 8: Esquema concetual diferenciação pedagógica (Fonte: Tomlinson & Allan, 2002: 15)	192
Ilustração 9: Esquema concetual do PCT, em articulação com o PCE e o Currículo Nacional	201
Ilustração 10: Esquema da vertente de dupla-investigação-ação inerente ao projeto (autoria nossa)	273

Ilustração 11: Fotos de uma das sessões de formação - construção de instrumentos de sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos.	345
Ilustração 12: Instrumento de sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos construído em contexto de formação - Língua Portuguesa.	355
Ilustração 13: Instrumento de sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos construído em contexto de formação - Geografia.....	355
Ilustração 14: instrumento de sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos construído em contexto de formação - Educação Moral Religiosa	355
Ilustração 15: Fotografias das aulas de implementação dos instrumentos de avaliação eletrónica construídos em contexto de formação	372
Ilustração 16: Página inicial do site onde estão alojados os instrumentos de avaliação eletrónica construídos pelos formandos (autoria nossa).	380
Ilustração 17: Visita virtual sobre "Ulisses" - Língua Portuguesa.....	380
Ilustração 18: Webquest sobre Desportivismo, Aeróbica e Escalada - Educação Física.	381
Ilustração 19: Visita virtual sobre a Biblioteca Escolar do AGVV - professor bibliotecário.	381
Ilustração 20: Webquest sobre "Os sete cumes" - Geografia.	381
Ilustração 21: Webquest sobre a História da Música - Educação Musical.	382
Ilustração 22: Webquest sobre Diversidade Cultural - Geografia.	382
Ilustração 23: Diário de Bordo sobre uma visita de estudo a Paris - Geografia.	382
Ilustração 24: Webquest sobre Modalidades Desportivas - Educação Física.....	383
Ilustração 25: Webquest sobre saúde - Curso de Educação e Formação.	383
Ilustração 26: Webquest sobre "A Fada Oriana" - Língua Portuguesa.	383
Ilustração 27: Visita virtual a Paris - Geografia.....	384
Ilustração 28: Rede semântica sobre empregabilidade - Curso de Educação e Formação.	384
Ilustração 29: Site sobre diversidade e diferenciação de apoio à formação (autoria nossa)	398
Ilustração 30: Fotografias das aulas diferenciadas lecionadas pelos formandos - Oficina III.	405
Ilustração 31: Questionário diagnóstico de interesses, nível de preparação e perfil de aprendizagem dos alunos - Geografia.....	417
Ilustração 32: Fotografias de alguns recursos contruídos/utilizados pelos formandos nas aulas diferenciadas.	419
Ilustração 33: Processos de construção e desenvolvimento profissional (Fonte: Alarcão & Roldão, 2010: 26).	426
Ilustração 34: Transições ecológicas do nosso estudo de caso (adaptado de Alarcão & Roldão, 2010: 39).	431
Ilustração 35: Conceções e práticas de supervisão (Fonte: Alarcão & Roldão, 2010: 53).	433
Ilustração 36: Natureza dos contextos e sua articulação (Fonte: Alarcão & Roldão, 2010: 58).....	434

ÍNDICE/ESQUEMA DOS ANEXOS (Disponíveis no CD)





INTRODUÇÃO

Introdução, s. m. acto ou efeito de introduzir; admissão, importação, apresentação, prefácio; preâmbulo; sinfonia de abertura de uma ópera.

Prefácio, s. m. discurso preliminar no princípio de uma obra, para explicar o seu motivo ou justificar os processos nela seguidos; introdução; preâmbulo.

In Dicionário de Língua Portuguesa, Porto editora, 5ª Edição



objetivo de *apresentar, introduzir, explicar o motivo ou justificar os processos* de uma tese desta dimensão, pareceu-nos ambicioso demais para caber num único *discurso preliminar*, dada a natureza do trabalho desenvolvido, respetivos motivos e processos. Desta forma, optamos por uma breve *introdução*, onde faremos apenas referência à organização da tese e algumas considerações sobre os seus aspetos formais, de modo a facilitar a leitura e compreensão da mesma; sendo que, posteriormente, dedicaremos um primeiro capítulo completo, com sete apartados, às motivações, contexto, propósitos, problemática, estrutura e estudos prévios que, verdadeiramente, *apresentam, introduzem, explicam e justificam* o nosso estudo.

Digamos que a “sinfonia de abertura” está representada neste capítulo 1 e não no discurso preliminar a que chamamos *introdução*, muito embora este também o seja (de forma muito sucinta), mas não esgota todos os objetivos que se impõem na apresentação de um trabalho de cinco anos de investigação.

Assim, importa referir, neste lugar, que a tese se organiza em seis capítulos principais; o primeiro, introdutório, com o objetivo de apresentar e contextualizar o nosso trabalho, como já referimos; o segundo, totalmente dedicado à construção de um marco concetual coerente, que aborda os temas e problemáticas do estudo em questão; o terceiro, relacionado com a metodologia adotada na investigação, onde se tenta explicitar e justificar o mais possível as opções realizadas neste âmbito; o quarto, alusivo ao estudo empírico que implementamos no âmbito do projeto de formação de professores, corresponde à parte prática da investigação; o quinto é relativo à recolha de dados e seus instrumentos; e, finalmente, o sexto é exclusivamente dedicado à análise e discussão de resultados e conclusões intermédias (Yin, 2001: 148-150). Depois do desenvolvimento destes capítulos surgem ainda dois momentos importantes nesta dissertação que se prendem com as conclusões gerais do estudo e algumas considerações finais e perspetivas para o futuro. Assim se organizam as próximas 450 páginas.

Temos consciência de que não é um texto de fácil leitura, não pela linguagem utilizada, que se tentou, apesar de académica e do respeito pelas

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

normas APA², o mais acessível e inteligível possível tendo em conta o seu público-alvo, mas pela extensão e quantidade de temas abordados.

No sentido de compensar esta imoderação, tentamos primar na organização, fornecendo instrumentos de auxílio ao leitor, de forma a facilitar o acesso e o conhecimento do conteúdo da obra na sua íntegra:

- O **painel de navegação** é uma das ferramentas que tentamos transportar do mundo virtual/digital para o papel, colocando do lado de todas as páginas dos capítulos e seus apartados um pequeno mapa da tese, onde se podem visualizar os principais temas/etapas do estudo e aquele em que o leitor se encontra a cada momento da leitura, contribuindo para a sua orientação dentro do documento geral.
- As **sínteses conceituais** que encontramos no final de cada capítulo e apartados do capítulo 2 (marco conceitual) facilitam também a leitura e conhecimento do conteúdo, uma vez que permitem uma perceção geral dos conceitos abordados e sua interrelação, possibilitando uma rápida revisão do capítulo e/ou apartado lidos.
- Ainda as **legendas** que abrem cada capítulo e/ou apartado (citações relevantes que sintetizam o propósito do texto) destinam-se a introduzir o tema e, simultaneamente, contextualizar a sua abordagem.

Pensamos que estes aspetos formais constituem a diferença em termos de organização e orientação dentro do documento, no sentido de um melhor entendimento da investigação no seu todo.

Dito isto, resta-nos desejar uma boa leitura, esperando que esta se torne, para além de clara e objetiva, interessante e relevante em termos académicos: esta foi a nossa principal preocupação e ambição desde o início da redação do texto final descritivo do nosso estudo de caso, alertando, desde já, que a escolha do seu tema central foi profundamente marcado por valores éticos, ideológicos, políticos e até morais, como se poderá perceber ao longo da sua leitura. De facto, concordamos com Parrila (2010: 167) quando distingue investigações básicas de aplicadas, referindo que “la información, el aprendizaje, las exigencias y la utilidad que proporcionará cada uno de esos estudios es, evidentemente, distinta”; identificamos esta investigação como aplicada e muito *implicada* em termos valorativos:

La selección e identificación de un tema de investigación no es un tema neutral, supone ya de entrada una primera decisión com importantes connotaciones éticas (Kiegelmann, 1996). [...] La determinación del propósito del estudio es pues una primera cuestión relevante, que no es aséptica, que se toma desde un determinado marco de valores e concepciones, y que por tanto está cargada de valor (*Ibidem*).

² APA – American Psychological Association (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, DC: Author.



APÍTULO 1

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO





Introdução



este capítulo, como referimos anteriormente, faremos uma alongada apresentação da nossa investigação, expondo, nomeadamente, as razões que nos motivaram a iniciar um trabalho desta natureza; o contexto em que tudo aconteceu; os principais propósitos do estudo; a sua problemática e objetivos mais essenciais; a estrutura que alicerça todo o trabalho realizado; um esquema conceitual com a organização/ interrelação/ hierarquização dos conceitos base que dominaram a investigação; e, finalmente, os estudos que antecederam este trabalho e que, de modo significativo, contribuíram para a sua origem (aos quais chamamos de estudos prévios).

Este capítulo 1 é, digamos, um *prolongamento* da introdução da tese e tem como objetivo clarificar e enquadrar o mais possível o trabalho realizado.

1.1. Motivações do estudo

Esperamos que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente. Essa é ao mesmo tempo nossa causa e nosso desafio (Gadotti, 2000: 12).

Concordamos com a causa e *abraçamos* o desafio! Porquê? A principal motivação desta investigação vem *de dentro*, é antiga e começou muito antes de nos sabermos interessada em discussões académicas. Tem a ver com uma maneira de ser e de estar no mundo, com a forma como fomos educada e com princípios éticos, morais e políticos, que em nós fomos edificando e fortalecendo ao longo dos anos. Sempre acreditamos, assim nos ensinaram e exemplificaram desde cedo, que podemos e devemos participar, criticar, intervir no sentido de contribuir para o bem comum; consideramo-nos, então, uma pessoa de causas e desafios. A resignação e a inércia estão completamente fora de questão, ainda que, por vezes, dadas as adversidades defrontadas, nos tenhamos sentido tentada a fazê-lo. Em vão!

Assim foi a vida toda... primeiro como estudante, depois como professora, mãe, formadora e, finalmente, investigadora. Pautamos a nossa vida pela ação, intervenção e pelo otimismo de quem, verdadeiramente, acredita em *impossíveis*!

Não consideramos impossível um futuro melhor, mesmo quando dizem que é uma utopia; não pensamos ser impossível uma sociedade mais democrática, justa e igual em termos de oportunidades, apesar de todos os dias assistirmos a ataques e retrocessos neste campo; pensamos, sinceramente, que a *alavanca* para que estes *impossíveis* aconteçam é uma educação menos excludente, mais cidadã e emancipadora, concordando com Gadotti (2000: 12):

O conhecimento é o grande capital da humanidade. Não é apenas o capital transacional que precisa dele para a inovação tecnológica. Ele é

1. Apresentação

1.1. Motivações

- 1.2. Contexto
 - 1.3. Propósitos
 - 1.4. Problemática
 - 1.5. Estrutura
 - 1.6. Esquema conceitual
 - 1.7. Estudos prévios
- ### 2. Marco conceitual
- 2.1. Educação de hoje
 - 2.2. Equidade/Inclusão
 - 2.3. Avaliação
 - 2.4. As TIC na Educação
 - 2.5. Diversidade
 - 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

básico para a sobrevivência de todos. Por isso ele não deve ser vendido ou comprado, mas disponibilizado a todos. Esta é a função de instituições que se dedicam ao conhecimento.

Foi, então, este o principal *motor* da investigação que aqui se apresenta: a crença num mundo mais justo, onde o conhecimento é fundamental para a sobrevivência de todos, e pelo qual vale a pena lutar!

Esta investigação é, digamos assim, mais uma forma de luta, de inconformismo, de vontade de mudança; abraçamo-la enquanto causa e desafio, como refere Gadotti na abertura deste capítulo.

No entanto, partimos para esta *luta* crente mas consciente: sabemos que não é tarefa fácil remar contra uma *maré* neo-liberal que aposta em princípios contrários aos que defendemos, apoiados no lucro, na competição e no poder económico, e que, uma vez no poder, implementa políticas incompatíveis com a justiça social e a igualdade para todos, como alerta o mesmo autor:

Infelizmente, diante da falta de políticas públicas no setor, acabaram surgindo “indústrias do conhecimento” prejudicando uma possível visão humanista, tornando [o conhecimento] instrumento de lucro e de poder económico (Gadotti, 2000: 12).

Por ser difícil a empresa, não esmorece a nossa vontade, antes nos apoiamos nos *ombros de gigantes* (Newton, 1676) para poder gritar mais alto, para nos fazermos ouvir mais longe...

1.2. Contexto da Investigação

Uma Educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação [...] deverá procurar trabalho noutro lugar [...]. Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação [...]. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar (Freire, 1979: 30-32).

É, então, porque temos esperança na Educação e porque sentimos a Educação como a última esperança na construção de uma sociedade melhor, que continuamos motivada para a investigação nesta área!

Após um estudo (dissertação final de Mestrado) sobre Educação Para Todos/ Escola Inclusiva, jamais poderíamos abandonar o tema, pelo muito que significa, em termos de esperança, para Todas as crianças. Quanto a nós, como já tivemos a oportunidade de referir atrás, é *aqui* que está a base do progresso: numa educação emancipadora, transformadora, cidadã e democrática.

Contextualizam ainda esta investigação os quase 20 anos de carreira no ensino, a prática enquanto formadora de professores e os inúmeros projetos em

Capítulo 1: Apresentação do Estudo

que nos fomos envolvendo durante este percurso. Sem dúvida, também a experiência como mãe foi determinante para o nosso crescimento enquanto educadora e ser humano: cresceu a vontade de fazer mais...

Ora, esta vontade de fazer mais veio acompanhada da necessidade de saber mais: a necessidade de especialização em supervisão pedagógica surgiu com a vontade de orientar estágios pedagógicos de professores recém-formados; a necessidade do mestrado em Educação despontou da vontade de dinamizar formação contínua para professores em exercício; a necessidade do doutoramento nasceu da vontade de contribuir para a melhoria das práticas de sala de aula, nomeadamente ao nível da equidade, inclusão e sucesso educativos.

A oportunidade consumou-se quando se reuniram as condições: alguma estabilidade na mobilidade docente; um estabelecimento de ensino dinâmico e empreendedor, com uma Direção aberta a novas ideias e projetos; uma equipa colaborante de colegas de trabalho e com igual vontade de mudança.

Apraz-nos referir que, entre os anos 2007 e 2010, no Agrupamento de Escolas de Vila Verde (Braga – Portugal), concluímos os estudos de mestrado, publicamos alguns artigos, demos formação contínua, integramos a equipa TIC, fomos responsável pela equipa de Formação e, acima de tudo, lecionamos a disciplina de Língua Portuguesa ao 3º ciclo do Ensino Básico, com resultados (internos e externos) de muito sucesso.

Durante este período, a ideia de um doutoramento mais interventivo e com uma componente marcada de investigação-ação, teve tempo de amadurecer, tendo sido precedida por dois estudos que foram fundamentais no desenvolvimento deste projeto: o Plano TIC e o Plano de Formação do Agrupamento para o triénio (Cardoso & Graça, 2012a). Ambos os estudos, aos quais chamamos *prévios* nesta dissertação, pois efetivamente precederam e *incubaram* toda a nossa investigação, foram bastante completos em termos de procedimentos e técnicas, nomeadamente contando com a análise de mais de 500 questionários, englobando toda a comunidade educativa, como aprofundaremos mais adiante.

Uma vez detetadas as necessidades de formação do pessoal docente e as suas lacunas (por estes reconhecidas nos questionários aos quais responderam) em termos não só pedagógicos, mas também tecnológicos, foi quase inevitável o avanço para um estudo mais profundo e prático, à descoberta de como tornar as práticas docentes mais inclusivas.

1.3. Propósitos do estudo

Todos os que investigam sobre o ensino estão implicados em tentativas coordenadas de compreender o fenómeno, de aprender como melhorar a sua actuação, de descobrir caminhos melhores para a preparação dos indivíduos que desejam ensinar (Shulman, 1986 como citado em Montero, 2005: 44).

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Qualquer que seja a área dos estudos e investigações em Educação e seus objetivos mais específicos, a sua finalidade permanece inalterável: o alcance de mais e melhor sucesso educativo. De facto, a grande preocupação da Educação, e da própria sociedade em geral, prende-se com este paradigma de sucesso, não obstante as múltiplas vias que se apresentam para o seu alcance, oriundas de variadas e mesmo opostas fações.

Não sendo exceção, também este estudo tem essa ambição: contribuir para o conhecimento de possíveis meios/métodos, técnicas e/ou instrumentos que colaborem no processo de diminuição do insucesso escolar. Para tal, acreditando na via de uma escola inclusiva, onde todos os alunos têm o seu lugar de aprendizagem e realização, para o alcance do sucesso educativo, propusemos uma abordagem ligada à formação de professores e seu desenvolvimento profissional como meio privilegiado na construção desta escola, inspirando-nos em *gigantes* cujas investigações nos conduzem a esta *crença no poder da formação* (embora sempre relativo), como por exemplo Montero (2005:19), que refere:

É óbvio que o interesse pela formação do professorado radica na importância atribuída ao papel dos professores na qualidade do sistema educativo mediante a sua dedicação ao fenómeno específico do ensino. A suposição implícita em função da qual se está a funcionar é a aceitação de que a qualidade dos professores depende em grande medida da formação recebida.

A avaliação dialógica das aprendizagens dos alunos, um dos pilares de todo o processo de ensino e aprendizagem inclusivo, aliada às potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), e os métodos de diferenciação pedagógica como forma de lidar eficazmente com a diversidade encontrada nas salas de aula de hoje, foram os temas eleitos para as oficinas de formação que desenvolvemos e orientamos junto de aproximadamente 20 professores de diferentes grupos disciplinares. Nestas oficinas, intituladas “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, auto-avaliação e avaliação eletrónica”, partes I, II e III, com 150 horas no seu total, distribuídas pelos anos 2009, 2010, 2011 e 2012, os professores foram variando, pelo que nos restringimos a uma amostra de 6 docentes para apoiar a nossa investigação transversal (“resultados finais”, segundo Yin, 2001).

Numa tentativa de construção de um marco conceitual, um modelo de análise sólido e consistente, fizemos uma exaustiva revisão da literatura em torno das temáticas centrais do estudo: **Escola Inclusiva/ Educação para Todos; Avaliação Formativa e Dialógica; Avaliação Eletrónica; Diferenciação Pedagógica; e Formação Contínua de Professores.**

Tínhamos como proposição inicial, que a formação contínua de professores em exercício é uma resposta eficaz na integração de novas práticas pedagógicas, nomeadamente ao nível da avaliação e da diferenciação, e, consequentemente, um caminho para o alcance de uma Educação verdadeiramente para Todos, com mais sucesso educativo.

Capítulo 1: Apresentação do Estudo

Ora, acreditando que “o fator isolado que mais parece influenciar a qualidade na educação é a presença de um professor qualificado e motivado” (Council for Exceptional Children [CEC], 2000), era nosso objetivo confirmar se a formação de professores, nos moldes em que a idealizamos e implementamos, revelava potencial na introdução de mudanças nas concepções e práticas pedagógicas, mais especificamente, nas práticas diferenciadas e avaliativas, e com recurso às TIC.

A formação contínua de professores, parece-nos, concorre para a reflexão e reformulação de práticas e concepções docentes e dela depende, estamos em crer, o sucesso da implementação das novas noções e práticas no caminho da inclusão. Neste seguimento, intentamos uma inovação, aliando o modelo de formação docente da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) *Necessidades Especiais na Sala de Aula* (Ainscow, 1998), no âmbito da Educação Para Todos, a alguns programas e iniciativas de formação de professores em TIC, nomeadamente o previsto no *Estudo de Implementação* relativo às Competências TIC do Plano Tecnológico para a Educação do Ministério da Educação (ME, 2007), à perspetiva dialógica e formativa de avaliação proposta por Esteban (2003), a metodologias e estratégias diferenciadoras, designadamente as recomendadas e testadas por Tomlinson (2008). Esta aliança de temas e estratégias metodológicas constituiu um aspeto fundamental do nosso estudo de caso, já que alicerçou toda a parte empírica da investigação, consubstanciando-se nas oficinas de formação “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos” (partes I, II e III).

Conclusão, soubemos sempre onde queríamos chegar e, apesar dos *desvios* e *atalhos* próprios de uma longa viagem, o destino nunca esteve tão claro e definido dentro da nossa mente, a questão que se impôs foi: como chegar lá? Como passar da teoria à prática?

1.4. Problemática e Objetivos do estudo

Pouquíssimos estudos de caso terminarão exatamente como foram planejados. Inevitavelmente, você terá que fazer pequenas, quando não grandes, alterações [...]. O pesquisador habilidoso deve lembrar do propósito inicial da investigação, mas aí, se ocorrerem eventos imprevistos, ele provavelmente desejará alterar os procedimentos ou os planos (Yin, 2001: 83).

Assim aconteceu connosco também, como refere Yin: o nosso estudo de caso foi sofrendo pequenas alterações que nos obrigaram a reajustamentos nos procedimentos e planificações, nomeadamente ao nível das temáticas das oficinas que se foram expandindo juntamente com a vontade/ solicitação de mais formação por parte dos docentes/ amostra. Inicialmente, propusemos a oficina parte I; planeamos o estudo de caso já a contar com a realização da oficina parte

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

II, quando os formandos a solicitaram; tivemos de acrescentar a implementação e métodos/ instrumentos de recolha de dados da oficina parte III, alterando alguns procedimentos/ planos e aditando novas questões e conclusões ao estudo, quando os formandos se mostraram interessados em prosseguir o processo formativo. Assim mesmo, não se tendo mantido fiel ao plano inicial, podemos dizer que este estudo de caso teve sempre presente a sua questão central, o seu *propósito inicial*; as alterações operadas não desviaram o estudo do seu rumo principal, antes ajudaram a retirar algumas conclusões importantes e a confirmar as nossas proposições primeiras.

Ora, o estudo que desenvolvemos, tendo como objeto um projeto de formação contínua de professores, um fenómeno inserido num contexto real, é um estudo de caso único, com unidades de análise incorporadas, e foi projetado com base nas orientações de Yin (2001), que refere:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”[...] e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (Yin, 2001: 19).

O nosso estudo apresenta como questão principal, que guiou toda a investigação:

Como pode o projeto de formação contínua de professores por nós criado contribuir para a mudança de concepções e práticas docentes no sentido da equidade/inclusão e sucesso educativos?

Apresenta, depois, três questões secundárias, ligadas às unidades de análise incorporadas, relacionadas com os três diferentes momentos formativos, as oficinas partes I, II e III (com 50 horas de duração cada uma):

Questão da oficina parte I – **Como pode o nosso projeto de formação contribuir para uma conceção e prática docentes de AVALIAÇÃO DIALÓGICA/FORMATIVA?**

Questões da oficina parte II – **Como podem as TIC contribuir para uma avaliação mais formativa e diversificada? Como pode o nosso projeto de formação contribuir para as concepções e práticas docentes de AVALIAÇÃO ELETRÓNICA?**

Questão da oficina parte III – **Como pode o nosso projeto de formação contribuir para a DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA nas concepções e práticas dos docentes envolvidos?**

A partir destas questões do estudo, formulamos algumas *proposições* (Yin, 2001: 42-43) que correspondem às nossas proposições iniciais e que estiveram na base da pesquisa e da recolha de dados, como refere o autor:

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em formato de triângulo, e, como outro

Capítulo 1: Apresentação do Estudo

resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados (Yin, 2001: 32-33).

Assim sendo, podemos dizer que as proposições teóricas que conduziram este estudo de caso são:

- O projeto de formação provoca mudanças nas concepções e práticas docentes ao nível da sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos.
- O projeto de formação leva os docentes a encararem a avaliação de forma mais dialógica e formativa do que classificatória.
- O projeto de formação provoca mudanças nas concepções e práticas docentes relativamente à negociação/diálogo do processo de avaliação.
- O projeto de formação proporciona momentos de reflexão e reformulação dos processos de avaliação, ensino e aprendizagem.
- O projeto de formação contribui para a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos dos professores envolvidos.
- O projeto de formação contribui para a diversificação de instrumentos e métodos de avaliação na sala de aula.
- O projeto de formação contribui para a utilização das TIC como estratégia de construção de aprendizagem, combatendo “o uso pelo uso” das TIC.
- O projeto de formação contribui para a planificação e organização de estratégias orientadas (com recurso às TIC), evitando o caos habitual.
- O projeto de formação contribui para a mudança da imagem do professor expositor para o professor facilitador/ mediador de aprendizagens significativas.
- O projeto de formação contribui para a diversificação de instrumentos e métodos de avaliação na sala de aula.
- A avaliação com recurso às TIC contribui para a melhoria dos resultados dos alunos.
- O projeto de formação provoca alterações nas concepções e práticas de pré-avaliação/ diagnóstico dos alunos, enquanto base do processo de diferenciação pedagógica.
- O projeto de formação contribui para a seleção de conteúdos-chave e mudança das planificações docentes no sentido da diferenciação (mais qualidade e menos quantidade).
- O projeto de formação contribui para a diversificação de instrumentos e métodos na sala de aula no sentido da diferenciação pedagógica, conducente a um maior sucesso educativo.
- O projeto de formação provoca mudanças nas concepções e práticas de diferenciação na sala de aula.
- O projeto de formação no âmbito da diferenciação proporciona aos alunos uma maior igualdade de oportunidades de sucesso, visíveis nos resultados escolares.

Como se pode verificar, através das proposições anteriormente descritas, elegemos como unidade principal de análise, o caso em si, o projeto de formação, e como subunidades de análise (unidades de análise incorporadas neste caso

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

único) as oficinas de formação: “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Parte I – Avaliação formativa/dialógica”; “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Parte II – Avaliação Eletrónica”; e “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Parte III – Diversidade na sala de aula e Métodos de Diferenciação Pedagógica”.

Para cada proposição elegemos, depois, uma categoria ou unidade de análise para recolha de dados, já que, como refere Yin, as proposições teóricas é que dão forma ao plano de coleta de dados (2001: 133). A saber:

Dentro da oficina sobre avaliação dialógica, interessou-nos recolher dados sobre: sistematização da avaliação, avaliação como formação e diálogo, negociação da avaliação, reflexão/ reformulação do processo de avaliação, diversificação da avaliação e resultados das aprendizagens dos alunos. Durante a oficina sobre avaliação eletrónica, interessaram-nos os dados sobre: as TIC como instrumento de construção da aprendizagem: as estratégias orientadas, planificadas e organizadas, o professor como mediador da aprendizagem, a diversificação de instrumentos de avaliação e os resultados das aprendizagens dos alunos. Na oficina sobre diferenciação pedagógica, foi nossa preocupação recolher dados sobre: o diagnóstico/ pré-avaliação das necessidades ou nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem dos alunos; seleção de conceitos-chave e competências-base e planificação diferenciada; diferenciação de estratégias, recursos, produtos e avaliação; reformulação e reflexão do ensino e aprendizagem e novamente os resultados das aprendizagens dos alunos.

Tivemos ainda o cuidado de articular todas estas categorias/ unidades de recolha e análise de dados com as proposições iniciais, tendo sempre por base as questões do estudo já mencionadas (conforme se ilustra no quadro-síntese 1), já que as questões do estudo “mantêm o pesquisador na pista certa à medida que a coleta avança...” (Yin, 2001: 95).

Neste seguimento, o referido quadro mostra a articulação entre os cinco componentes que Yin considera fundamentais na construção de um projeto de Estudo de Caso: as questões do estudo, as proposições, as unidades de análise, a lógica que une os dados às proposições e os critérios para se interpretar as descobertas (categorias). Optamos por este modo de apresentação (quadro-síntese) pois revela de forma clara e concisa todo o projeto do nosso estudo de caso, expondo uma visão geral importante para a sua compreensão. Ou seja, pareceu-nos esta uma forma eficaz e elucidativa de apresentação das várias componentes do nosso estudo e respetivas correspondências.

Convém explicar que esta fase de mapeamento conceitual do nosso projeto foi fundamental para a sua consecução, uma vez que foi após este trabalho de “encaixe” e articulação, podemos dizer, passando a analogia, que todas as peças do “puzzle” se encaixaram e conseguimos perceber a importância de cada uma delas dentro do estudo e como proceder à sua análise, no sentido de trazer conclusões interessantes/relevantes à discussão dos resultados obtidos, sem nunca perder de vista as questões principais do estudo, como aconselha Yin (2001, *Op. Cit.*).

Capítulo 1: Apresentação do Estudo

Devemos referir ainda que, aquando da construção deste quadro-síntese (que durou alguns meses até ficar completo pelas várias alterações a que foi sujeito, importa dizer), a percepção do que fazer e como utilizar cada dado recolhido tornou-se cada vez mais clara e evidente, o que foi um momento capital no avanço da nossa pesquisa, pois a quantidade de dados recolhidos é elevada (ver banco de dados, capítulo 5.2.), e este facto chegou a afetar, a certa altura, o progresso da investigação: como tratar todos estes dados? que dados importam em cada momento (questão/proposição) da investigação? como relacioná-los/articulá-los? etc.

Neste momento de incertezas, foi fundamental a leitura de Yin e a articulação de todas as *peças*, pois percebemos que “cada questão deve vir acompanhada de uma lista de fontes prováveis de evidências” (Yin, 2001: 95); e foi o que tentamos fazer: acompanhar as questões das fontes, das proposições, das unidades e das categorias de análise, como ilustra o quadro 1.

Tendo em conta o exposto, podemos dizer que a problemática do nosso estudo se pode resumir da seguinte forma: considerando que...

- (i) uma sociedade mais justa e democrática, tolerante e inclusiva deve ser a finalidade primeira e última da Educação de um país;
- (ii) a Educação inclusiva, com igualdade de oportunidades de acesso e sucesso, parece contribuir para a construção de uma sociedade com as mesmas características;
- (iii) a avaliação formativa/dialógica tem sido referida como um dos sustentáculos da edificação desta Escola onde todos os alunos encontram o seu lugar de realização e sucesso;
- (iv) as tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm um papel cada vez mais presente no mundo atual, nomeadamente no que diz respeito à Educação, com tudo o que isto implica em termos de vantagens e limitações;
- (v) a diferenciação pedagógica aparece como estratégia fundamental no ensino que se quer equitativo, uma vez que uma medida não serve para todos, pois os alunos variam os seus níveis de preparação, interesses e perfil de aprendizagem;
- (vi) a formação contínua de professores parece constituir um ponto fulcral de toda esta escalada no sentido da inclusão e sucesso educativo, acompanhando a evolução da escola, seus alunos e mundo em que vivem (cada vez mais global e diverso);

...este estudo de caso visa contribuir para o conhecimento do papel da formação contínua de professores, e do nosso modelo/ projeto de formação em particular, na mudança de conceções e práticas docentes, nomeadamente no que diz respeito à integração de uma avaliação formativa e dialógica na sala de aula, com recurso às novas tecnologias e a práticas pedagógicas diferenciadas, observando/analizando percepções e práticas pedagógicas em contexto de formação e de sala de aula, tendo por base as oficinas “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Avaliação, Auto-avaliação e @avaliação Eletrónica – partes I, II e III” (150 horas de formação), que seguem uma metodologia de investigação-ação.

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1.Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1.Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

ESTUDO DE CASO ÚNICO INCORPORADO: estudo causal e explanatório (com base em Yin, 2001)

QUESTÕES DO ESTUDO		PROPOSIÇÕES DO ESTUDO (Hipóteses iniciais)	UNIDADE PRINCIPAL DE ANÁLISE/CASO: projeto de formação		CONCEÇÕES					PRÁTICAS					INSTRUMENTOS/TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
Q. principal	Como pode o projeto de formação contribuir para a mudança de conceções e práticas dos docentes no sentido da equidade e sucesso educativos?		SUB-UNIDADES DE ANÁLISE	Categorias em análise (unidade de análise para a recolha de dados)	Quest. mat. sobre as oficinas	Quest. mat. sobre conceções	DOCS ENTRE VISTAS	TABELAS		DOCUMENTOS																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
								Reflexões críticas	Relatórios/ portfólios	Entrevistas/ observação	Grêlhas de observação	Grêlhas de observação alunos	Grêlhas de observação	Observação (anál. reunida)	Instrumentos na construção	Instrumentos/ questionários																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						

Quadro 1: quadro-síntese da relação entre as questões do estudo, as proposições iniciais, as unidades de análise e as técnicas e instrumentos de recolha de dados

Capítulo 1: Apresentação do Estudo

Esta é a problemática da investigação que realizamos, que teve sempre como objetivo base contribuir para a compreensão do fenómeno do sucesso/insucesso escolar que, no nosso ponto de vista e apoiada na revisão da literatura que fizemos, está intimamente relacionado com a capacidade de resposta da classe docente ou, em última instância, da sua formação relativamente à diversidade que encontra na sua sala de aula.

De facto, como alerta Montero (2005: 21), não basta melhorar/reformar a formação de professores para melhorar o sistema educativo, mas sem dúvida que este é um ponto essencial e por ele passa a construção de uma Escola melhor, como confirmam as vozes e discursos de vários investigadores/investigações (Gomez, 1983; Cuadernos de Pedagogia, 1984; Hoyle & Megarry, 1980; OCDE, 1982; Mertens e Yarger, 1982, Soltis, 1987; como citado em Montero, 2005: 20).

De forma resumida, e tendo em conta o que acima foi referido no que diz respeito à problemática, **temos como objetivo fundamental para este estudo:**

Promover o desenvolvimento profissional de um grupo de professores, na área da avaliação das aprendizagens dos alunos, competências TIC e diferenciação pedagógica, numa perspetiva de integração nas suas práticas pedagógicas, observando as mudanças operadas nas suas conceções e praxis no sentido de uma educação mais inclusiva e atendente à diversidade, conducente a um maior sucesso educativo.

Este nosso objetivo tem subjacente uma questão de investigação que podemos apresentar de forma sintética como:

Como pode o nosso projeto de formação contínua de professores contribuir para a evolução/ mudança/ desenvolvimento profissional dos docentes que integram a amostra do nosso estudo, dos alunos que estes orientam e da escola que integram, nomeadamente no que à avaliação dialógica e com recurso às TIC diz respeito e, ainda, numa prática mais diferenciada e atendente à diversidade e sucesso educativo?

Finalmente, as proposições gerais, que pretendíamos confirmar (ou infirmar) com o presente estudo, são:

- As conceções e práticas docentes sobre avaliação das aprendizagens dos alunos alteram-se em contexto de formação, revelando-se cada vez mais formativas e dialógicas;
- A avaliação com recurso às TIC colabora na prática de uma avaliação mais formativa e dialógica das aprendizagens dos alunos e concorre para uma maior diversificação do processo avaliativo.
- As práticas diferenciadoras na sala de aula, tendo em conta as necessidades, interesses e perfil de aprendizagem dos alunos, aumentam as possibilidades de sucesso ao nível das aprendizagens dos alunos.

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

• A formação de professores constitui um importante contributo para o desenvolvimento/evolução profissional destes e é uma das respostas para uma efetiva implementação de práticas avaliativas mais dialógicas/eletrónicas, mais diferenciadoras na sala de aula e, conseqüentemente, para a construção de uma escola mais inclusiva e com mais sucesso educativo.

Ora, uma vez chegado a este ponto de esclarecimento sobre o rumo a seguir na investigação, surgiram outras questões, relacionadas com os procedimentos, as fontes, as técnicas e os instrumentos de recolha, que também nos vimos obrigada a reformular, para concordar/concertar com as opções expostas. No capítulo 3, dedicado à metodologia adotada, alongar-nos-emos sobre estas questões, justificando o melhor possível as opções realizadas.

1.5. Estrutura da Investigação

A investigação-ação pareceu-nos, desde cedo, o melhor caminho a seguir no enalço de respostas possíveis para as nossas perguntas, e esta passava pelo investimento na formação dos professores e no seu desenvolvimento profissional.

Também pensamos sempre, fruto dos anos de experiência docente, que a avaliação é o centro de todo o processo educativo: em última instância, dependerá da avaliação praticada, mais classificatória ou mais dialógica, a construção de uma escola mais excludente ou mais inclusiva, como pudemos confirmar em estudos anteriores (Cardoso, 2006; Cardoso, 2007b) e defendemos nesta dissertação. Acreditamos ainda, também com base em experiências e estudos anteriores (Cardoso, 2007a), que as Tecnologias de Informação e Comunicação, nas escolas que reúnem condições para tal, podem contribuir sobremaneira para esta caminhada, se aliadas a uma pedagogia/metodologia inclusiva e construtivista.

Resumindo, podemos dizer que este projeto parte do ponto de chegada da nossa investigação de mestrado sobre Escola Inclusiva, restringe o seu campo de análise a dois dos seus pontos fulcrais – a avaliação dialógica e formativa, associada às Novas Tecnologias, e a diferenciação pedagógica – para culminar, mais especificamente, no estudo de um dos possíveis coadjuvantes na construção desta escola, a formação do pessoal docente.

É desta forma que se organizou todo o projeto que, em termos práticos, ambicionou observar/ analisar/ estudar o desenvolvimento profissional dos professores envolvidos (amostra), relativamente às suas conceções e práticas avaliativas e diferenciadas, em contexto de formação e sala de aula, tendo por base o desenvolvimento de projetos e atividades de aprendizagem envolvendo as TIC. As oficinas de formação que dinamizamos serviram de palco a todo este enredo e foi através delas que pudemos colocar em prática a vertente de investigação-ação do presente projeto.

A síntese 1, que se segue, ilustra a estrutura da nossa investigação:

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática

1.5. Estrutura

- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

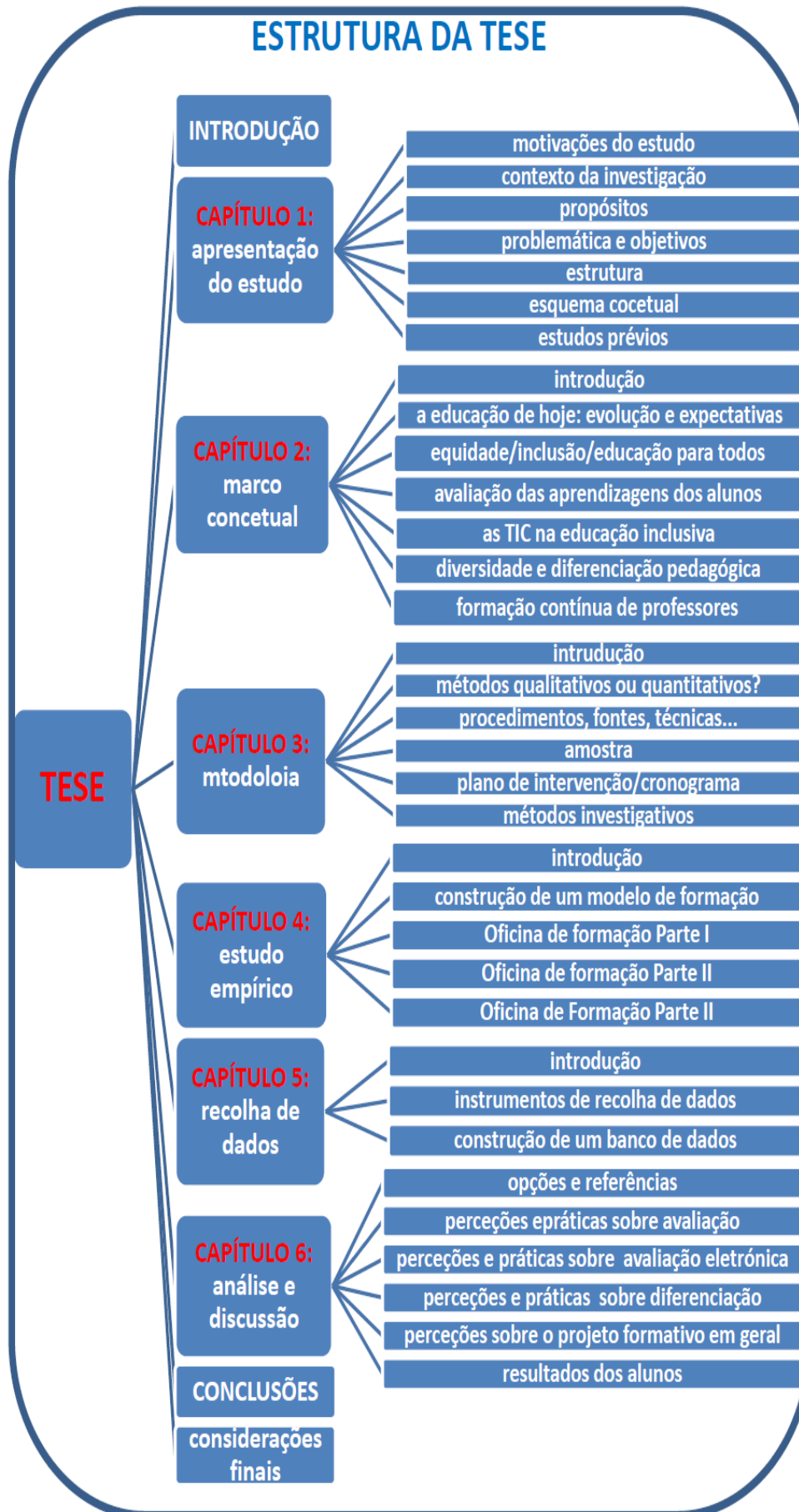
6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



Síntese 1: Estrutura da tese

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****1.6. Esquema Conceitual da Investigação**

Tendo em conta a estrutura de investigação, atrás apresentada, e os temas que lideraram a realização deste estudo de caso, construímos o presente esquema conceitual, cujos conceitos aparecem depois desenvolvidos e aclarados no capítulo 2 (marco conceitual).

Devemos esclarecer que a forma piramidal pela qual optamos teve a intenção de imprimir uma noção de subordinação, dependência, hierarquização mesmo, entre os conceitos, sendo que a base, o objetivo primordial, é a Educação Para Todos e uma das respostas possíveis para o seu alcance, quanto a nós, é a formação de professores nas áreas da avaliação (formativa e eletrónica) e da diferenciação pedagógica, daí se encontrarem no topo da pirâmide pois constituem o nosso objeto de análise.



Ilustração 1: Esquema conceitual da investigação

Capítulo 1: Apresentação do Estudo

1.7. Estudos Prévios

O Agrupamento de Escolas de Vila Verde (AGVV) foi o escolhido para implementar a nossa investigação empírica, por dois motivos essenciais: assumimos, de 2006 a 2009, o cargo de Responsável pela Secção de Formação do Agrupamento, cujo plano de formação, que construímos, surge associado ao paradigma da Educação Inclusiva e tinha como grande finalidade a estruturação de uma escola mais justa, equitativa e democrática, com mais sucesso educativo; também, enquanto membro da equipa TIC/PTE (Tecnologias da Informação e Comunicação/ Plano Tecnológico da Educação) do AGVV, durante o mesmo período de tempo, pensamos e executamos, em conjunto com os membros dessa equipa, um plano de ação em prol da integração das TIC nas práticas pedagógicas dos professores do Agrupamento que muito contribuiu para o estudo de caso que posteriormente desenvolvemos e aqui apresentamos.

Assim, para um melhor enquadramento do nosso trabalho, pareceu-nos importante dar, primeiramente, a conhecer estes dois estudos, aos quais chamamos *prévios*, e que já foram alvo de análise e investigação (Cardoso & Graça, 2012b), não só porque o precederam, mas também porque contribuem para uma melhor caracterização/contextualização da realidade do Agrupamento de Escolas que acolheu a nossa investigação, tanto ao nível da formação de professores como da integração das TIC na sala de aula. São eles: o Plano de Formação AGVV 2007-2010 e o Plano TIC AGVV 2007-2009.

1.7.1. Plano de Formação para o Triénio 2007-2010 do Agrupamento de Escolas de Vila Verde

No ano letivo 2007/2008, a secção de Formação da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de Vila Verde, da qual éramos coordenadora, trabalhou no sentido de elaborar um plano de formação para o triénio, condicente com as necessidades não só de todo o corpo docente, mas também da restante comunidade educativa: alunos, funcionários e encarregados de educação.

Com o objetivo de conferir maior rigor a este projeto, deu-se seguimento a um estudo que se dividiu em duas partes: análise do Projeto Educativo da Escola e auscultação, através da técnica de inquérito por questionário, de toda a comunidade educativa. Este questionário dividiu-se em 4 dimensões e pretendeu conhecer as opiniões, os comportamentos e as preferências da comunidade relativamente à formação contínua, de forma a poder proceder à elaboração de um Plano de Formação. Assim, apoiando-nos nos resultados obtidos, pudemos inferir algumas conclusões importantes para a realização do dito plano de formação, e que, mais tarde, influenciaram o nosso projeto formativo (presente estudo de caso), que passamos a apresentar:

A frequência de ações de formação promocionais de evolução pessoal e profissional era assídua por parte de toda a comunidade escolar (gráfico 1), segundo o seu próprio testemunho, e esta observação condiz com a importância atribuída por todos os grupos à formação contínua, como forma fundamental e

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios**

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 1: Apresentação do Estudo**

indispensável de evolução pessoal e profissional (gráfico 2). Pelo que se pôde concluir que esta seria uma comunidade aberta a novas oportunidades de formação e desenvolvimento profissional.

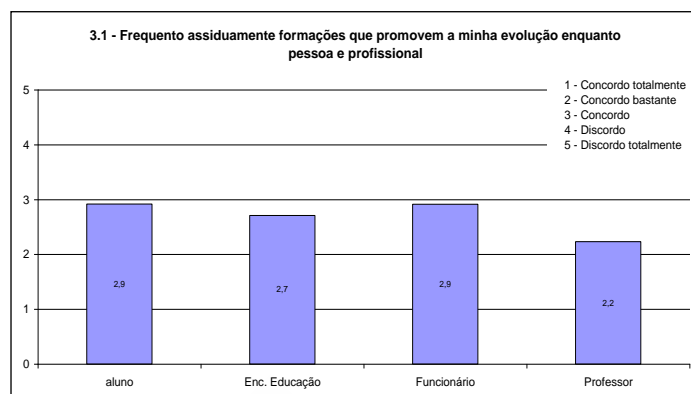


Gráfico 1: Frequência de formação por parte da comunidade educativa do AGVV

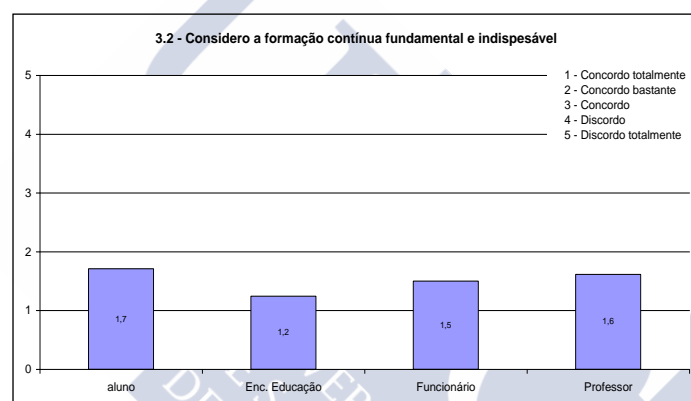


Gráfico 2: Opinião sobre a importância da formação por parte da comunidade educativa do AGVV

Passando aos temas de preferência e/ou necessidade de formação, pudemos constatar que a grande carência, no momento do inquérito, por parte dos vários grupos, voltava-se para as novas tecnologias e novas metodologias pedagógicas, logo seguida das problemáticas da indisciplina e das necessidades educativas especiais (gráfico 3).

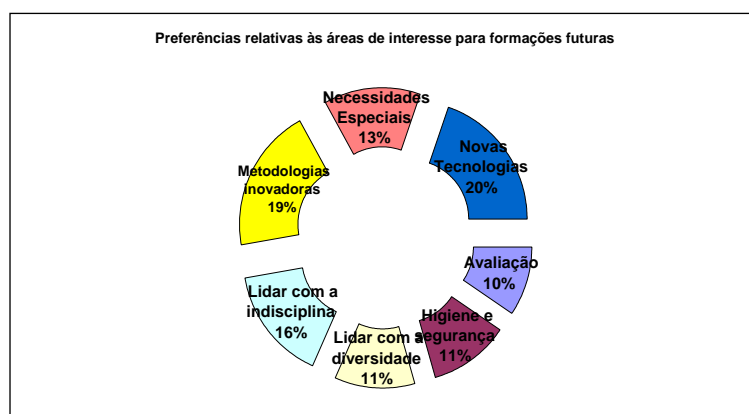


Gráfico 3: Preferências/necessidades de formação por parte da comunidade educativa do AGVV

Capítulo 1: Apresentação do Estudo

Analisando as respostas dadas pelo corpo docente em particular, pudemos verificar que os seus interesses não divergiam do apresentado no gráfico geral, mas incidiam com mais intensidade sobre as Metodologias Inovadoras e Novas Tecnologias, logo seguidas da Indisciplina, Necessidades Especiais e Diversidade. A Avaliação, apesar de contar apenas com 10% das respostas dos inquiridos, apresentou-se também como um fator de preocupação no meio docente, o que nos parece significativo, pois trata-se um item de resposta aberta. Por outro lado, a Higiene e Segurança no Trabalho não pareceu despertar grande interesse nos professores deste Agrupamento (gráfico 4).

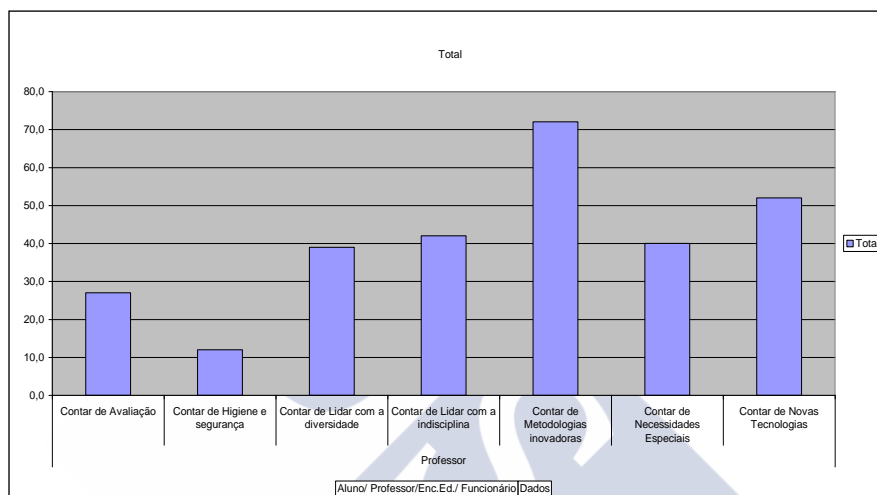


Gráfico 4: Preferências/necessidades de formação por parte do corpo docente do AGVV em 2007

Outro aspeto a salientar deste estudo é a grande vontade (todas as respostas entre o *concordo totalmente* e o *concordo bastante*) demonstrada por parte de toda a comunidade em melhorar pessoal e profissionalmente, aprendendo, formando-se (gráfico 5).

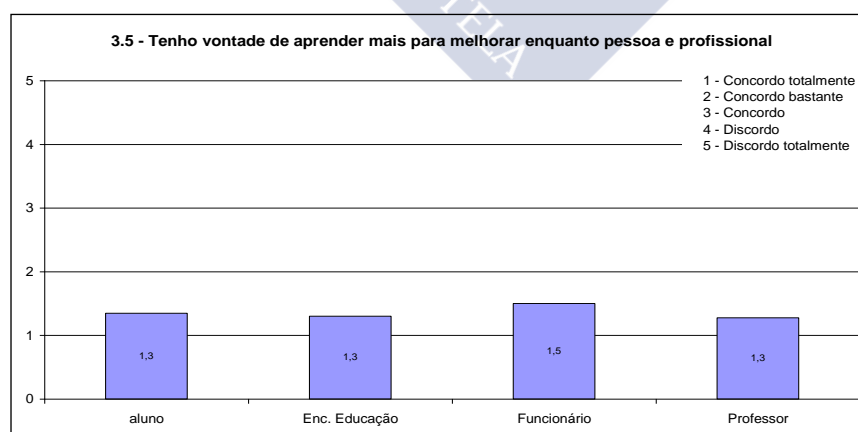


Gráfico 5: Vontade de formação por parte da comunidade educativa do AGVV em 2007

Assim sendo, da análise de 400 inquéritos tratados, onde, relembramos, recolhemos também as opiniões relativas ao funcionamento do Agrupamento de escolas e pessoal envolvido para além das suas necessidades de formação, resultaram, quanto a nós, duas grandes conclusões:

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

- Parecia existir uma grande predisposição para a formação pessoal e profissional por parte de toda a comunidade educativa;

- Os professores do Agrupamento demonstraram mais interesse em (in)formar-se nas áreas das Metodologias Inovadoras e das Novas Tecnologias, que, de certa forma, se complementam, como tentaremos fundamentar no marco conceitual deste estudo; logo seguidas da Indisciplina, Necessidades Especiais e Diversidade. Ainda a Avaliação se apresentava como um fator de preocupação no meio docente.

Auscultada a comunidade educativa, impunha-se a apresentação de uma proposta de formação para o triénio, tendo em conta os dados obtidos, que tivesse como principais objetivos: (i) ir ao encontro das necessidades da realidade educativa do Agrupamento; (ii) aperfeiçoar o funcionamento da escola, contribuindo para o seu progresso, com o cuidado de não colidir com as boas práticas já existentes; (iii) partir sempre da ideologia sustentada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (ME, 1986), *currícula* e outras diretivas ministeriais e da UNESCO: a Educação Para Todos e o sucesso educativo.

Um outro cuidado a que nos vimos obrigada foi a harmonia deste plano/proposta de formação com o Projeto Educativo do Agrupamento e seus Princípios Educativos Orientadores:

“1. Uma Escola que seja agente de transformação do meio, com projectos, variedade de ofertas educativas, que detecte a tempo as dificuldades ou os diferentes ritmos de aprendizagem dos discentes, que tente compensá-los através de percursos pedagógicos diferenciados, que previnam situações de alunos em risco de abandono escolar;

2. Uma Escola que não seja indiferente às diferenças e que promova ações de intervenção social e económica junto dos alunos e das famílias mais carenciadas;

3. Uma escola atenta que valorize e desenvolva diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;

4. Uma escola que proporcione a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes no meio, no país e no mundo;

5. Uma escola que interaja com a sociedade e potencie a sua importância a nível local;

6. Uma escola que se preocupe com a melhoria da vida escolar, em particular no que se refere às condições de trabalho e de lazer;

7. Uma escola que promova e aprofunde a articulação vertical das componentes do currículo nacional, de forma a tornar o ensino básico numa sequência progressiva e articulada das aprendizagens;

8. Uma escola que procure a concretização de saberes através da promoção de aprendizagens significativas, que crie no aluno a curiosidade intelectual, interrelacionando o saber e o saber fazer, a cultura escolar e do quotidiano, e o gosto pelo saber, numa perspectiva de educação ao longo da vida” (AGVV, 2007).

Capítulo 1: Apresentação do Estudo

Uma vez que as necessidades de formação dos docentes, as orientações ministeriais e os princípios orientadores do Projeto Educativo pareciam coincidir em termos de metas e objetivos (a Educação Para Todos e inovação/diferenciação pedagógica e tecnológica como bases fundamentais para a construção do sucesso educativo), o nosso trabalho de construção de um plano formativo foi ao encontro dessas orientações e focou temáticas importantes nestas áreas. Dentre a oferta formativa disponibilizada pelo agrupamento estão as oficinas que hoje dão forma a este estudo de caso: “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Avaliação, Auto-avaliação e Avaliação Eletrónica” – Partes I, II e III, que discutiremos mais adiante.

1.7.2. Plano Tecnológico da Educação no Agrupamento de Escolas de Vila Verde 2007/2009

Este plano do Agrupamento, no qual participamos ativamente, foi elaborado tendo em conta os três principais eixos de atuação do Plano Tecnológico da Educação (ME, 2007): Tecnologia, Conteúdos e, parte que nos interessa particularmente, Formação.

Foi preocupação da Equipa TIC (depois PTE) diagnosticar, primeiramente, o estado dos projetos que o Plano Tecnológico da Educação apresentava no Agrupamento de Vila Verde, bem como comparar os dados relativos ao seu equipamento tecnológico com os objetivos traçados neste âmbito pelo mesmo documento orientador da tutela. Para o efeito, procedeu-se a uma inventariação de todo o equipamento e também à auscultação do corpo docente relativamente à sua participação/conhecimento nestes/destes projetos, por meio de um instrumento de medida: o inquérito por questionário.

Os dados obtidos foram cruzados com os nacionais e os da União Europeia, revelados pelo PTE em Julho de 2007 (quando existiam dados nacionais e europeus que permitiam a comparação) e, através da representação gráfica, ficou clara a distância/proximidade entre o estado da integração das TIC no Agrupamento de Vila Verde e as metas do PTE para 2010, como se pode verificar no gráfico 6:

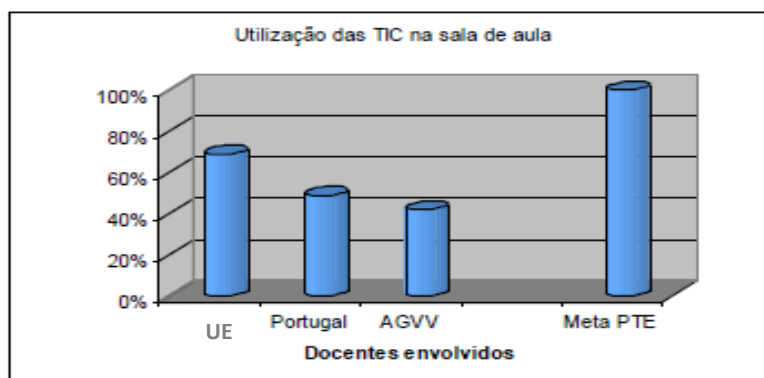


Gráfico 6: Utilização das TIC no AGVV comparativamente com a média nacional e europeia e a meta do PTE

Reportar-nos-emos apenas, neste lugar, ao eixo da formação, uma vez que é o que nos interessa para a investigação. Desta forma, relativamente às

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

competências TIC do pessoal docente do Agrupamento de Vila Verde, pelas respostas obtidas nos questionários, podemos revelar que, apesar de uma boa parte declarar que já tinha frequentado formação sobre a utilização de computadores, a grande maioria não a teve num contexto de escola ou sala de aula, ou ainda sobre a Internet nestes ambientes (gráfico 7):

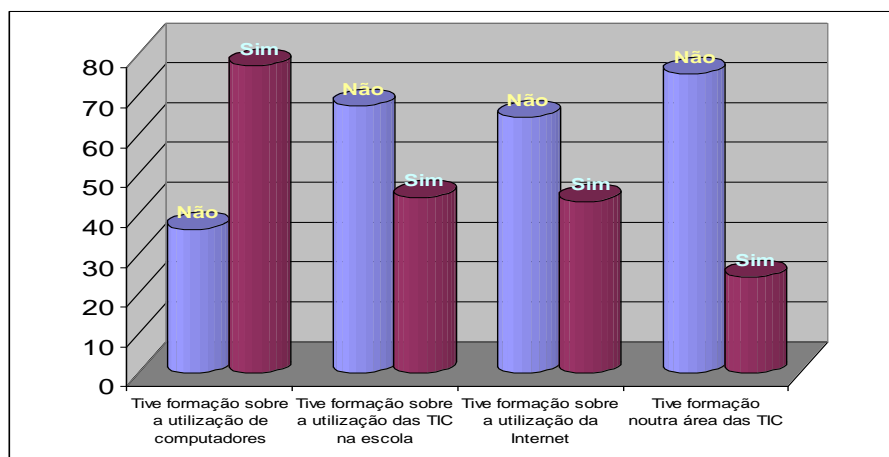


Gráfico 7: Formação e certificação de competências TIC no AGVV em 2007

Estes indicadores, juntamente com a vontade de desenvolver competências neste âmbito, conforme revelaram os questionários sobre as necessidades de formação, ajudaram, sem dúvida, na planificação da Formação para o Agrupamento, nos anos letivos que se seguiram: esta ocorreu no âmbito das TIC mas num contexto educativo, numa perspetiva construtivista, visando a inovação pedagógica e o alcance de melhores resultados escolares. Neste sentido, um destes projetos foi, precisamente, a Avaliação Eletrónica que, como podemos perceber pelos dados recolhidos, era desconhecido pela grande maioria dos docentes (gráfico 8).

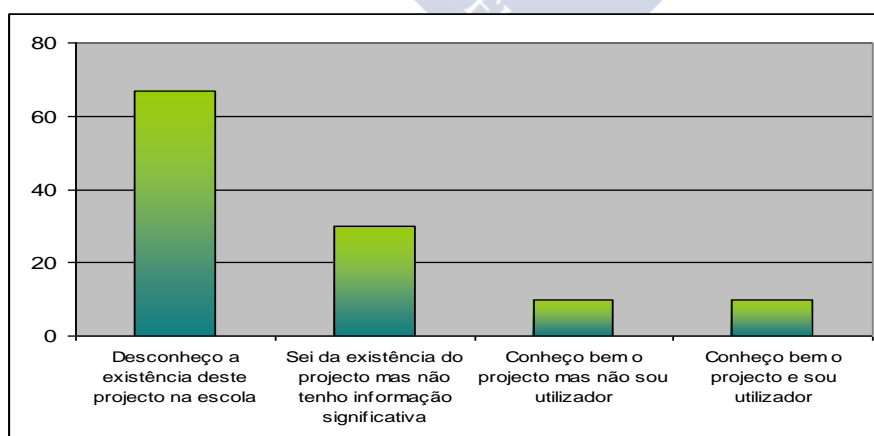


Gráfico 8: Conhecimento do projeto Avaliação Eletrónica do PTE por parte do corpo docente do AGVV

Assim sendo, este projeto foi uma preocupação das Equipas de Formação e TIC no AGVV, no sentido de *promover a utilização pedagógica das TIC*, indo mais

Capítulo 1: Apresentação do Estudo

além do que indica como objetivos o próprio PTE, começando pela disponibilização de formação acreditada nesta área, nomeadamente as oficinas que são objeto de investigação neste estudo de caso, como já referimos: “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Avaliação, Autoavaliação e Avaliação Eletrónica” (partes I, II e III).

A partir daqui, e tendo em conta os dados obtidos sobre os outros dois eixos do PTE, construiu-se um plano cuja ideia-chave se designou: “Sucesso Educativo em Banda Larga” (Cardoso & Graça, 2012b). Mais e melhor sucesso educativo foi a finalidade do Plano elaborado, cujo alcance dependeria, estávamos em crer, da dinamização das TIC nas escolas de todo o Agrupamento, nomeadamente em contexto de sala de aula, associada à prática de uma pedagogia construtivista e inclusiva apoiada numa avaliação dialógica.

Resumindo, o Plano TIC do AGVV tinha como objetivos centrais: (i) Formar o pessoal docente, relativamente aos projetos TIC implementados ou a implementar no Agrupamento, tendo sempre por base as potencialidades educativas das TIC na sala de aula e a importância do respeito pelas premissas da Educação Para Todos; (ii) Construir uma escola mais inclusiva porque mais inovadora, mais “aberta” a novas formas de intervenção “no terreno”, mais respeitadora de ritmos e características individuais dos alunos e, consequentemente, com mais sucesso educativo; (iii) Promover a reflexão, o trabalho colaborativo e partilhado entre os docentes e entre docentes e alunos, nomeadamente através da formação.

Tendo sempre em mente estes objetivos centrais, definiram-se uma série de outros, mais específicos de cada projeto, e, com vista à operacionalização destes últimos, um conjunto de atividades que deram forma às ideias acima referidas.

Este estudo prévio sobre a Tecnologia, Conteúdo e Formação em TIC que efetuamos no AGVV pareceu-nos muito importante para a contextualização do nosso estudo de caso, já que revela todo um conhecimento sobre a comunidade docente neste âmbito. Sinteticamente, pretende-se com esta exposição chamar a atenção para três aspetos essenciais: (i) a escola tinha amplos e ambiciosos planos de formação e de integração das TIC nas práticas pedagógicas; (ii) estávamos envolvida na elaboração e dinamização desses mesmos planos/projetos; (iii) o estudo de caso que apresentamos surge deste contexto/conjuntura “política” da escola.

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia





APÍTULO 2

MARCO CONCEPTUAL

UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
E COMPOSTELA



Introdução

Tendo sempre em mente que é da revisão da literatura e da construção de um modelo de análise coerente que depende, em grande parte, um bom estudo científico, tivemos neste ponto da investigação, a preocupação de:

- (i) nos focarmos nos principais temas que queremos ver discutidos e sobre os quais incide o nosso estudo de caso;
- (ii) apresentar o mais possível os dois lados de cada teoria ou ponto de vista, ou seja, os prós e os contras, tendo em conta que este cuidado dará maior consistência ao nosso trabalho, abarcando um maior número de perspetivas, entre as quais fizemos sobressair, obviamente, aquelas em que acreditamos.

Esta questão da confrontação de autores/ teorias que apoiamos com os seus opositores/ “ideias contrárias” foi-nos constantemente lembrada por Yin (2001: 85), nossa referência em termos metodológicos, no sentido da construção de um modelo de análise completo e bem fundamentado.

Desta forma, podemos dizer que os temas que se seguem foram exaustivamente estudados e revistos (estando consciente de que não esgotados, dada a quantidade de informação disponível), e, apesar de revelar a nossa opção por demarcadas teorias, ideias, paradigmas, epistemologias, não deixa de fazer referência a opiniões e estudos divergentes e, através da confrontação de ideias, tentar construir um sólido e coeso modelo de análise.

O esquema-síntese que se segue (síntese 2) ilustra (e resume) a estrutura que demos ao nosso marco concetual, abarcando e enquadrando as temáticas centrais abordadas neste estudo de caso, a saber:

1. A educação nos dias de hoje: evolução e expectativas;
2. A equidade/inclusão/educação para todos como um caminho para o sucesso educativo;
3. A avaliação das aprendizagens dos alunos enquanto um precioso auxiliar na inclusão e sucesso educativos;
4. As TIC na educação (inclusiva), suas potencialidades e problemas;
5. A diversidade na sala de aula e os métodos de diferenciação pedagógica como resposta;
6. E, finalmente, a chave para a mudança e o sucesso, a formação contínua de professores numa perspetiva prática e crítica, com bases na reflexão, ação, colaboração e partilha.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

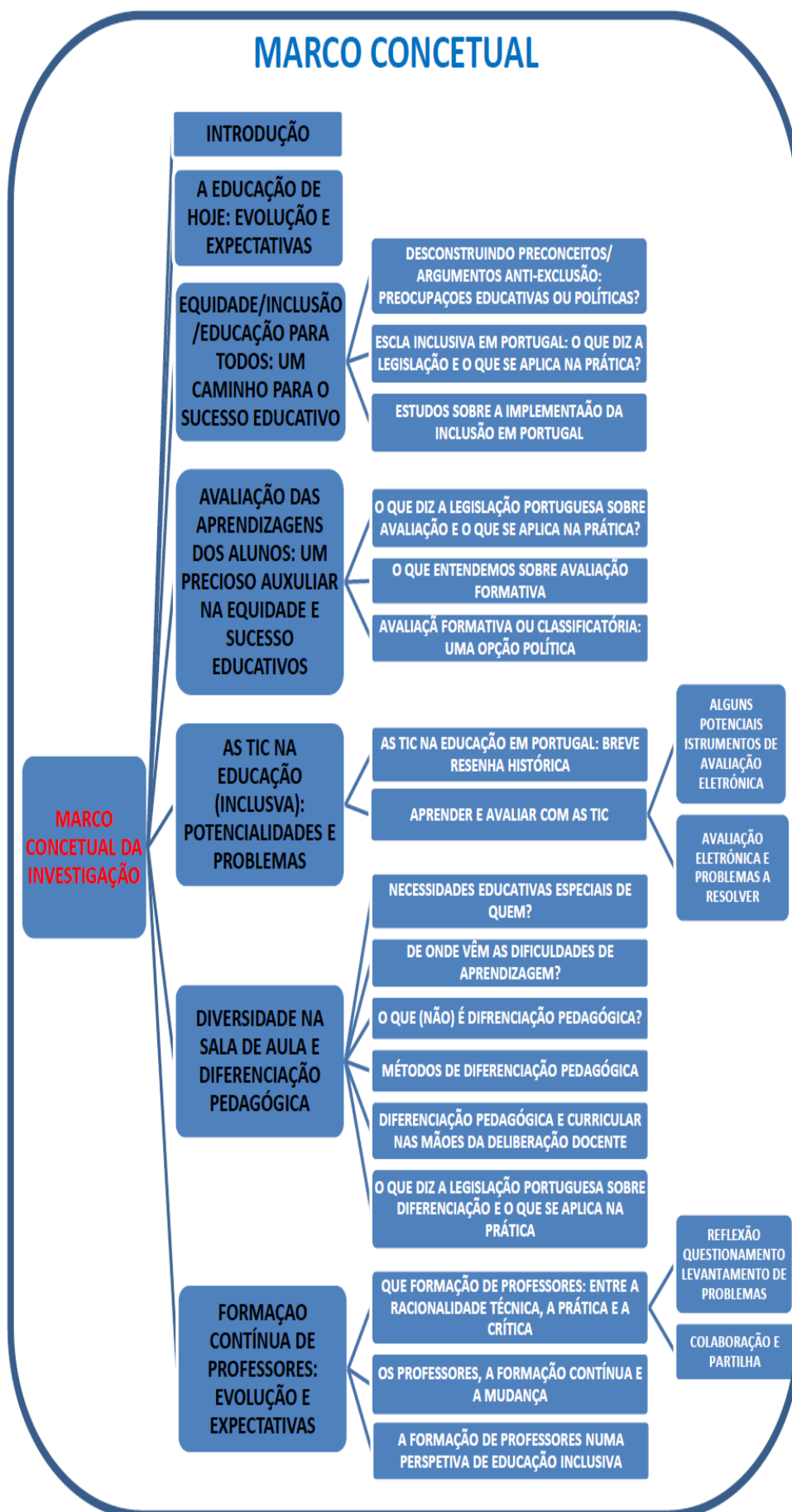
6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



2.1. A Educação de hoje: evolução e expectativas

Mas não será muita pretensão querer avaliar a “educação dos portugueses”, drasticamente reduzida às matérias constantes dos exames escolares e a uma educação bancária (como diria Paulo Freire) através de testes estandardizados de âmbito internacional? (Lima, 2011: 11).



educação, como todos os outros setores dependentes de decisões e decisores políticos, tem vindo a sofrer grandes modificações ao longo dos tempos e, com movimentos internacionais, este percurso aparece marcado por avanços e recuos que devemos, sucintamente, recordar, a fim de melhor compreender a situação atual deste campo tão controverso quanto importante da vida em comunidade, que é a educação.

Não recuaremos ao tempo dos pedagogos gregos, pois importam-nos factos recentes que mais diretamente influenciaram a situação atual. Desta forma, cingir-nos-emos, em termos de espaço, ao nosso país em particular, muito embora tenhamos consciência de que este segue uma tendência internacional, e, cronologicamente, interessam-nos as medidas adotadas a partir da 1ª República, já que esta marca o início histórico do ensino básico obrigatório e gratuito em Portugal. Antes da 1ª república, o ensino, o conhecimento e a cultura eram negados à grande maioria da população, eram privilégios do clero e das classes nobres, como explica (em entrevista) o especialista Manuel Loff (Oliveira, 2010b: 9):

Em 1900, na viragem do século, 10 anos antes da República, não mais do que cerca de 22% das crianças em idade escolar frequentavam a Escola Primária. Essa percentagem descia para níveis irrisórios quando se tratava de Ensino Secundário e Superior. [...] Em 1911, as estatísticas oficiais diziam que 70% dos portugueses maiores de 7 anos de idade não sabiam ler nem escrever. E, sobretudo, este era um país que estava longe da realidade dos países à nossa volta.

Assim, a 1ª República tinha “urgências enormes para corrigir o drama do analfabetismo, a urgência de escolas, o impulso da educação popular, do tratamento das crianças e das pessoas que são marginais” como refere José Hernández Díaz, também em entrevista (Leite, 2010: 16-17). Ora, as medidas do governo desta 1ª República marcaram o início de uma nova Era da Educação em Portugal (apesar de não terem resolvido o problema da alfabetização da classe popular), já que foi nesta altura que, pela primeira vez, se instituiu um Ministério de instrução pública, que se pensou na formação de professores, se fundaram mais de 1500 escolas e os primeiros jardins-de-infância, para além da fundação de mais Universidades e bibliotecas. Aliás, Díaz refere que o ideário republicano antecede a história do pensamento e da educação humanos, sendo “o pensamento que entende o valor da razão, o valor do indivíduo, da liberdade

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

individual, da participação democrática em todos os assuntos da comunidade” (Leite, 2010: 16).

De facto, a Educação idealizada pela 1ª República pensa pela primeira vez na universalização e democratização do ensino e esta foi uma viragem no rumo da Educação em Portugal. No entanto, este compromisso em termos legislativos não terá sido o suficiente para provocar grandes alterações nas práticas educativas; da teoria à prática a distância é enorme e exige mudanças ao nível de concepções, filosofias e mentalidades, que, como sabemos, se transformam muito lenta e gradualmente. Por este motivo, as intenções da República não foram muito longe, como afirma Manuel Loff (Oliveira, 2010b: 9):

A política republicana manifestou uma redobrada crença na capacidade da Escola para cumprir os objetivos de modernização do país. [...] Acredita que a Escola tem um papel emancipador. Os republicanos tentam aplicar de forma democrática os princípios de uma Escola capaz de incentivar o esforço de “libertar” Portugal. Não tenho dúvidas em sublinhar que a política educativa da República era profundamente democrática na sua concepção - outra coisa foi, contudo, a sua aplicação...

Uma área privilegiada nesta conjuntura, importa aqui remarcar, foi a formação de professores: “se há área onde a política republicana para a Educação funcionou foi na formação de professores” afirma Loff (Oliveira, 2010b: 9), pois nota-se um “esforço evidente da qualidade, da exigência, da dignidade da formação do pessoal docente” refere o mesmo autor (Leite, 2010: 18); pelo contrário, todas as outras, poucas alterações sofreram, levando a futuras tentativas (reformas) de implementação efetiva das medidas e princípios republicanos, como a reforma de João Camoesas, em 1923, que tenta uma reorganização do sistema inovadora, com “boas intenções”, mas que não chega a “sair do papel” como explica Loff (Oliveira, 2010b: 10):

Em 1923, tenta-se pela primeira vez uma reforma, que também ficará no papel – a de João José Camoesas. Estamos a falar dos governos mais à esquerda do Partido Republicano Português. [...] Há, na ponta final da República, um esforço de aplicação de reformas fiscais e de investimento na área da educação, uma reorganização do sistema que, a ter surtido efeito, seria inovador.

Esta foi a primeira tentativa, segundo o mesmo investigador, realizada em Portugal, de reformar “de cima a baixo o sistema educativo, desde o pré-primário até à Universidade, de forma articulada, coordenada e com autocritica”; a grande inovação diz respeito às preocupações sociais, uma vez que em 1911 o objetivo republicano era “escolarizar para formar o cidadão republicano” e, em 1923, o objetivo principal estende-se à promoção da justiça social.

Concluímos que as intenções de mudança do republicanismo eram muito positivas e apoiavam-se em princípios básicos para a construção de uma sociedade mais democrática, emancipada e participada, porém estas intenções foram de difícil execução e não surtiram o efeito desejado. Loff (Leite, 2010: 18) compara

estas políticas educativas republicanas com as implementadas durante o regime salazarista, concluindo que a Escola salazarista foi mais eficaz do ponto de vista do alcance e manipulação, infelizmente para a população portuguesa (dizemos nós!):

Conscientes ou não das suas dificuldades em promover a mudança, os republicanos produziram políticas educativas utópicas, carregadas de intenções reformistas progressistas, mas não se empenharam em reunir condições práticas para a sua efectivação. [...] A escola salazarista foi muito mais eficaz do que a republicana, porque chegou a toda a gente e teve a oportunidade de manipular praticamente toda a gente.

Em 1970, a percentagem de analfabetos maiores de 15 anos em Portugal era de 29%. Díaz explica que o salazarismo interrompeu o modelo republicano e tratou de “erradicar a modernidade” (Leite, 2010: 17); foram quase 40 anos de uma escolarização básica, manipuladora e autoritária, onde a democracia e a emancipação foram palavras não só esquecidas, como até proibidas e censuradas. As sementes do republicanismo, no campo educacional, germinaram mais tarde, depois da revolução de Abril de 1974 que pôs fim à ditadura em Portugal e devolveu a liberdade ao povo português, dando novo alento aos ideais de educação para todos, de emancipação e justiça social.

Hoje, podemos dizer que o analfabetismo em Portugal não é ainda um problema resolvido, já que “esta realidade persiste nos nossos dias, embora se exprima por outras formas, que já não as estatísticas”³ (Matos, 2010: 25). Contudo, com avanços e recuos, sucessos e dificuldades, o processo de escolaridade obrigatória – uma das grandes aspirações dos republicanos de 1910 – ficou concluído. Alerta Díaz que esta vitória não deve esmorecer a nossa vontade de fazer sempre mais e melhor pela Educação:

Não nos devemos tornar conformistas. Temos de aspirar a que essa seja uma escola de qualidade, de melhoria, de participação, de recursos e de bons critérios, de formação de cidadãos e não só de tecnocratas para o exercício de determinadas competências que mandam os interesses dominantes (Leite, 2010: 17).

Pois a preocupação atual é mesmo esta: uma tendência neo-liberal que domina as políticas educativas e as conduz no sentido contrário ao da cidadania, da participação e da emancipação, em prol da competição e da economia de mercado, favorecendo as classes dominantes.

Esta tendência é internacional, como dizíamos atrás, e está bem visível nos processos de *accountability* (Afonso, 2009) cada vez mais presentes e generalizados, explícitos nas preocupações avaliativas exarcebadas, apoiadas quase sempre em dados estatísticos e rankings que, por sua vez, se baseiam em testes standardizados que avaliam unicamente a componente académica da

³ “Sabemos que, segundo o censo de 2001, é ainda o 1º ciclo a fase de escolaridade mais frequentada na geração dos 35/44 anos; para a geração dos 25/34, é o 2º ciclo, seguido de perto pelo 3º.” (Matos, 2010: 25)

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual**2.1. Educação de hoje**

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

aprendizagem, esquecendo os fatores de ordem social, fundamentais numa sociedade que se quer solidária, democrática e participada. Lima (2011: 11) refere, relativamente à situação portuguesa:

A situação de catástrofe nacional vem sendo anunciada, tendo especialmente em consideração os resultados de testes e estudos estandardizados, aceites sem qualquer hesitação como boa medida do esforço de democratização e de mensuração da “educação dos portugueses”. Subordinada a escrutínios constantes e a operações contabilísticas (incluindo as mais grosseiras e simplistas, de que resultaram, por exemplo, os rankings de escolas), a educação contábil instalou uma verdadeira obsessão avaliativa, confundindo exames com avaliação e mais avaliação com mais e melhor educação.

Jonh Dewey, já em 1930, defendeu que “a concepção de educação como uma função social ou processo social não tem um claro significado sem uma definição do tipo de sociedade que pretendemos” (Dewey, 2005: 46-47). Efetivamente, esta é a questão que se impõe, hoje, na educação e não só: Que tipo de sociedade queremos? Uma sociedade democrática preocupada com a igualdade de direitos e oportunidades, a cidadania e a justiça social ou uma sociedade neo-liberal, preocupada unicamente com o lucro, a competição, a exploração e opressão dos mais desfavorecidos e acentuação das desigualdades sociais?

Pensamos que a resposta a esta questão, por parte da maioria dos cenários políticos atuais, é marcadamente defensora da segunda opção, logo impede e contraria práticas mais progressistas e democráticas na educação: este movimento reacionário é, portanto, quanto a nós, uma opção política consciente das classes dominantes, que tentam manter os seus privilégios, sendo que uma das maiores armas para o conseguir é, precisamente, a educação, como alerta Paulo Freire:

Seria na verdade uma atitude ingénua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de forma crítica (Freire, 1979).

Eis a verdadeira questão!

Também Dewey (2005: 45) se refere a esta problemática como “uma grande dificuldade”, já que “cada geração inclina-se para uma educação dos seus jovens que lhes possibilite enfrentar o mundo actual, contrariamente ao fim devido da educação”, que é preparar os jovens, não para servir a classe dominante *atual*, mas construir o futuro (melhor) da humanidade: “a promoção da melhor realização possível da humanidade como humanidade”.

No sentido de melhor ilustrar o distanciamento entre o *fim devido da educação* e o seu aproveitamento em termos políticos, Dewey compara os conceitos de educação assumido pelos pais (real e genuinamente preocupados com a educação e o futuro dos filhos) com a dos governantes (na sua maioria, preocupados apenas em manter a sua posição privilegiada na sociedade), na

tentativa de responder à questão “Quem deverá conduzir a educação de tal forma que viabilize uma humanidade mais esmerada?”:

Os pais educam os filhos para que possam seguir a vida; os príncipes educam os seus súbditos como instrumentos dos seus próprios intentos. [...] Só através dos esforços de pessoas com grandes rasgos, capazes de agarrar o ideal de uma condição futura melhor, é possível uma aproximação gradual da natureza humana ao seu fim. Os governantes apenas se interessam por tais ensinamentos se puderem ajudar a transformar os seus súbditos em melhores ferramentas de apoio às suas intenções (Dewey, 2005: 45).

Muitas vezes esta intenção de manutenção de privilégios dos governantes e da classe dominante aparece mascarada de preocupação educativa, como é exemplo o célebre ataque ao “*eduquês*”⁴ que, como Lima (2011: 14) referiu, não passou de uma manobra política de desacreditação dos teóricos da educação: “o anti-*eduquês*” é uma ideologia pedagógica assente na meritocracia e desresponsabilização social da escola:

É bom que se compreenda que o “anti-*eduquês*” é, igualmente, uma ideologia pedagógica. As críticas produzidas são igualmente de senso comum, sem argumentação sólida em termos teóricos e empíricos. Reactualizam-se agendas políticas de há muito conhecidas noutros países e esquece-se que o verdadeiro “*eduquês*” provém, hoje, da economia e da gestão, universos que tomaram conta do debate educacional e da produção de políticas.

Debruçamo-nos sobre esta problemática do *eduquês* noutra investigação (Cardoso, 2007b: 56-60) e concluímos que esta perspetiva, para além de pouco contribuir para a discussão educativa, carece de falta de fundamentos, alicerçando-se em opiniões de cariz mais ou menos superficiais dos “*newspapper intellectuals*” (Nóvoa, 2000: 3), desprezando (ou ignorando) o campo investigativo neste âmbito. Concordando, mais uma vez, com Lima (2011: 12), uma coisa é dar à importância às opiniões e discussão públicas sobre a educação, que é saudável e sinal de uma sociedade interessada e participada, outra coisa é atribuir-lhes validade, fazendo “*tábua rasa*” de estudos e investigações sobre o assunto:

Inscrever a educação no âmago dos debates públicos constitui um objeto inestimável e necessário. Porém, a emergência de novas ideias e propostas para a educação, dificilmente pode ocorrer de diagnósticos superficiais, repletos de ideias velhas e lugares comuns. Com origem em intelectuais, o mínimo que se poderia esperar é que a expressão da sua cidadania observasse as regras elementares do trabalho intelectual: conhecer o que os outros antes de nós estudaram, produziram e

⁴ “Não é fácil chegar à compreensão do que é o “*eduquês*”. Trata-se de uma categoria discursiva atribuída a um ministro da educação, para quem o termo designaria um certo tipo de linguagem esotérica sobre a educação. O termo foi, depois, adquirindo o sentido de discurso educacional de senso-comum, de estilo palavroso e vazio...” (Lima, 2011: 13)

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual**2.1. Educação de hoje**

- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

investigaram sobre o assunto, saber reconhecer a origem das nossas ideias-chave, ultrapassar as evidências de senso-comum e as armadilhas ideológicas.

Foi nossa intenção, neste estudo, dar “ouvidos” a estas críticas e apresentar “novas ideias e propostas para a educação”, mas conhecendo o que se estudou, produziu e investigou sobre o assunto, reconhecendo a origem das nossas ideias-chave e tentando “ultrapassar as evidências de senso-comum e armadilhas ideológicas”: é disto exemplo a estrutura do nosso marco conceitual, que iniciamos com a revisão dos conceitos de equidade, inclusão, educação para todos e sucesso educativo, como abordaremos de seguida, tendo sempre presente uma conceção democrática e social da educação, que não se coaduna com a conceção neo-liberal vigente, mais preocupada com o lucro do que com o futuro da humanidade; acreditando sempre que é possível!

Dewey (2005: 48) questiona: “É possível que um sistema educativo seja conduzido por um estado nacional e, ao mesmo tempo, evitar a restrição, a coação e a corrupção das finalidades sociais do processo educativo?”

Pensamos que sim e concordamos com este autor quando explica que são necessários esforços internos e externos ao próprio país para que isto aconteça, para que a finalidade legítima da educação se cumpra:

Internamente, a questão tem de enfrentar as tendências, por culpa das actuais condições económicas, que divide a sociedade em classes, sendo algumas meros instrumentos para um maior desenvolvimento cultural de outras. Externamente, a questão passa pela reconciliação da lealdade nacional, do patriotismo com superior devoção que une os homens e fins comuns, independentemente das fronteiras políticas nacionais (*Ibidem*).

Assim concluímos, lembrando o fim último da educação ainda com a ajuda das palavras antigas mas actuais de Dewey (2005: 48):

Não basta garantir que a educação não seja usada de uma forma dinâmica como um instrumento, cujo fim é facilitar a exploração de uma classe por uma outra. Devem ser proporcionados equipamentos escolares com tal amplitude e eficiência para que na realidade, e não apenas em teoria, se diminuam os efeitos das desigualdades económicas e se assegure a todos os cidadãos igualdade de recursos para as suas carreiras futuras.

Acrescentamos aos *equipamentos*, as metodologias e as estratégias que assegurem a todos os cidadãos não só *igualdade de recursos* como também de oportunidades. Este é o ideal de educação em que acreditamos, como explicitaremos ao longo de todo o marco conceitual e presente estudo de caso.

EDUCAÇÃO DE HOJE: EVOLUÇÃO E EXPECTATIVAS

EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

Primeira República - 1910: ponto de viragem

Instituição de um Ministério de instrução pública

Formação de professores

Fundação de 1500 escolas e primeiros jardins-de-infância

Fundação das Universidades de Lisboa e Porto

Ensino básico obrigatório e gratuito

Reforma João Camoesas - 1923: reorganização do sistema

Preocupações sociais: o objetivo já não só escolarizar (como em 1911), mas também promover a justiça social

Regime salazarista - 1933: reorganização do sistema

Erradicou a modernidade: escolarização básica, manipuladora, autoritária e censurada.

Revolução de 25 de Abril - 1974: reorganização do sistema

Devolveu a liberdade ao povo, dando novo alento aos ideais de educação para todos e emancipação social

Hoje: tendência neo-liberal domina políticas educativas

Tentativa de manutenção de privilégios conduz no sentido contrário da cidadania, da participação e emancipação

Futuro: equidade educativa – Educação Para Todos

Igualdade de oportunidades de acesso e sucesso para todos;
Educação para melhorar a sociedade/humanidade e não para servir a economia de mercado e os interesses liberais

Síntese 3: Esquema concetual do apartado 2.1.

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

2.2. Equidade/ Inclusão/ Educação Para Todos: um caminho para o sucesso educativo

Obviamente, uma sociedade que transpire uma estratificação de classes deve trabalhar com o objetivo de facilitar a todos os seus membros o acesso a oportunidades intelectuais, de forma simples e em termos equitativos. Uma sociedade marcada pela diferenciação de classes necessita de uma atenção especial à educação por parte dos seus governantes (Dewey, 2005: 35).

Não obstante as tendências neo-liberais que mencionamos no capítulo anterior, há uma opção que deve resistir enquanto “desafio e causa” (Gadotti, 2000: 12); muitos são os investigadores e teóricos da educação que estudam e defendem esta causa, de forma fundamentada, assumindo-a como uma possibilidade para uma sociedade mais solidária, cidadã, democrática e emancipada, conducente a “um mundo mais sadio e próspero”: a equidade educativa, a escola inclusiva, a educação para todos...

A educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro [...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990: 1-2).

Devemos confessar, antes de mais, que a escolha entre o termo *equidade* e *igualdade* nos ocupou durante algum tempo e levou à pesquisa neste âmbito, principalmente, motivada pelos alertas de investigadores que respeitamos, como Lima (2012), no Seminário Preparatório do Fórum Cidadania pelo Estado Social: “Defender a Escola Pública”. Optamos, após esta fase reflexiva, pelo conceito de equidade educativa por considerarmos que este é mais abrangente e democrático do que o termo igualdade, como refere Bernheim (2010):

El concepto de equidad, en el campo de la educación, hace referencia al tratamiento igual, en cuanto al acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo para todos y todas, sin distinción de género, etnia, religión o condición social, económica o política. En otras palabras, la equidad, en materia educativa, es hacer efectivo para todos y todas, el derecho humano fundamental de la educación, proclamado en la “Declaración Universal de Derechos Humanos” de 1948 (Artículo 26). Pero la equidad va más allá de la igualdad ya que, por razones de equidad, el Estado debe tomar medidas compensatorias o correctivas que restablezcan la igualdad ante situaciones desiguales (sublinhado nosso).

Equidade compreende, então, a diferenciação e reposição da igualdade, quando esta está em falta. Parece-nos que a equidade é o conceito que

pretendemos para a educação, onde a escola desempenha um papel central promotor de igualdade de oportunidades, dada a diversidade de alunos que encontramos nos dias de hoje e as marcadas desigualdades entre si.

Retomando investigações anteriores (Cardoso, 2007b), podemos arriscar dizer que a Escola Inclusiva e a Educação Para Todos⁵ apresentam-se como uma necessidade premente para alterar o rumo da sociedade atual, competitiva, intolerante e excludente. A Educação parece ser uma das soluções, das mais importantes quanto a nós, neste processo de transformação, um domínio prioritário de intervenção no alcance de sociedades mais justas e democráticas:

A educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social [...] a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, faz-se necessário torná-la mais relevante e melhorar a sua qualidade, e ela deve estar universalmente disponível (UNESCO, 1990: 1-2).

Cabe à escola, a par de outras instituições públicas, restituir a igualdade de oportunidades que é negada a inúmeras crianças, logo à nascença, e combater as desigualdades sociais, promovendo a equidade:

Uma criança que nasce no seio de uma família alfabetizada tem mais oportunidades para sobreviver à infância, frequentar a escola e ter apoio dos pais para permanecer na escola, tende a casar mais tarde, a ter menos filhos e estes a serem mais saudáveis, a encontrar empregos mais qualificados, a participar na vida democrática e a ter também mais interesse em proteger o ambiente (CNU, 2007b).

Educar/ instruir é a primeira e última obrigação do sistema educativo de qualquer país: preparar o cidadão para a vida ativa, incentivando-o a participar e

⁵ Educação Para Todos: termo utilizado pela UNESCO (1990), a partir da sua *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*, que consiste num *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* de todos, assente em 10 artigos/objetivos fundamentais, cujo fundamento é:

Nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de Março de 1990: *relembrando* que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; *entendendo* que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; *sabendo* que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social; *reconhecendo* que o conhecimento tradicional e o património cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento; *admitindo* que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar a sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; *reconhecendo* que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autónomo; e *reconhecendo* a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, proclamamos a seguinte *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (UNESCO, 1990).

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

intervir na comunidade e sociedade onde está inserido, de forma válida e consciente, dotando-o de competências e conhecimentos, assim o confirma a Lei de Bases do Sistema Educativo português (Ministério da Educação [ME], 1986).

O conceito de Escola Inclusiva, equitativa, que pretende servir todos os alunos, que tentaremos clarificar reportando-nos principalmente à proposta da UNESCO, enfatiza a necessidade de uma abordagem centrada na criança, construtivista, diferenciada, como garantia de uma escolarização bem sucedida para todos. Mais ainda: vê esta Escola como um veículo para o desenvolvimento de uma sociedade com as mesmas características, mais democrática, mais tolerante, mais sustentável...

Importa, então, esclarecer e especificar o mais possível este conceito de Escola Inclusiva e Educação Para Todos, no sentido de proceder à sua *desmistificação*, digamos assim, já que estes conceitos continuam a ser associados unicamente às necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem. I. e., ainda é comumente aceite, no meio escolar e social, que a inclusão educativa se refere unicamente aos alunos com necessidades educativas especiais ou até deficiências (quando sabemos hoje que estas duas variáveis não estão sequer diretamente relacionadas)⁶.

Daqui deriva também, e erradamente em nosso entender, a ideia de que a formação de professores para a diversidade/ inclusão/ equidade deve apenas ser dirigida aos docentes especificamente preparados para as Necessidades Educativas Especiais, como explica Montero:

Aprender a enseñar en una dirección culturalmente sensible y responsable es una meta importante para todos los profesores y profesoras, independientemente del contexto social específico en el que ejerzan la enseñanza. No es, por tanto, un asunto a considerar solamente por los responsables de la formación del profesorado directamente concernidos con la preparación de aquellos profesores y profesoras que van a trabajar con grupos de alumnos con riesgo de marginación. Quizás no sea necesario recordar que la transmisión de cultura es la misión educativa de la escuela y cada profesor y profesora portadores de valores culturales determinados (Montero, 2000: 2, sublinhado nosso).

A Educação Para Todos é, ou deve ser, uma preocupação de todos os professores. O papel da Escola Inclusiva é mais vasto e nobre do que acolher crianças diferentes (seja por motivos geográficos, sociais, comportamentais, etc.):

⁶ Há um sem número de variáveis a equacionar quando detetadas determinadas dificuldades/incapacidades num indivíduo que pode, inclusivamente, ser portador de uma deficiência e não apresentar necessidades educativas especiais. A Classificação Internacional de Funcionalidade refere alguns cenários possíveis: “Ter deficiências sem limitações de capacidade; ter problemas de desempenho e limitações de capacidade sem deficiências evidentes; ter problemas de desempenho sem deficiências ou limitações de capacidade; ter limitações de capacidade se não tiver assistência, e nenhum problema de desempenho no ambiente habitual...” (Organização Mundial de Saúde [OMS] & Direção Geral de Saúde [DGS], 2003: 20).

é acolher todas as crianças e jovens e empenhar-se no seu sucesso educativo e preparação para a vida, como refere a Declaração de Salamanca, que Portugal também assinou:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças com limitações e sobredotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nómada, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994: 3).

Em todos os documentos emanados da UNESCO não temos qualquer associação direta e exclusiva entre inclusão e deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Antes nos é apresentado este conceito de forma muito mais abrangente e universal: a inclusão visa o sucesso de TODAS as crianças.

Vieira (2012: 46) defende que é necessário “transformar o olhar patologizador da diferença” que predomina no meio escolar; a diversidade encarada como um aspeto negativo, numa atitude marcadamente preconceituosa, em nada dignifica a heterogeneidade humana nem, tampouco, contribui para a formação equilibrada e integral que se pretende na escola:

Há um hábito muito incorporado no senso comum de muitos alunos e professores que é o de considerar muitas diferenças como patologias. Este pensamento é muito autocentrado e monista, [pois] o outro é sempre avaliado comparativamente com o “eu” ou com o “nós” [que] são a referência. Os outros não são como nós, não são capazes como nós, não entendem como nós... (Vieira, 2012: 46).

Diz a autora que a forma de ver os outros, mesmo quando diferentes do “nós”, não tem de ser forçosamente negativa e que este pensamento “autocentrado e monista” pode ser alterado, sendo que “o outro pode ser visto apenas como diferente e não como deficiente ou desigual”. Ora, o importante papel transformador destes olhares discriminatórios dentro da escola está consignado ao professor, entendemos nós, que deve “buscar esse olhar cruzado na busca do entendimento e intercompreensões”, este é “o papel do mediador” também no entender de Vieira (2012: 46):

Vemos a mediação sociopedagógica, alimentada pela pedagogia social, como uma ferramenta de transformação deste olhar monocultural e etnocêntrico, que começa muito cedo a ser incorporado nas crianças e jovens, na família, na Escola e entre os pares. Neste sentido, a pedagogia social tem de ser operacionalizada para transformar este olhar que teima em ver a diferença como deficiência.

Pretendemos, então, explicitar, neste ponto do nosso marco concetual, a função da escola inclusiva, partindo do princípio que esta não é somente integrar

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

todos os cidadãos, mas prepará-los para a vida, promover o sucesso e equidade educativos, combatendo discriminações de toda a espécie, sejam elas devido a fatores económicos, sociais, genéticos, geográficos, ambientais/ culturais (estimulação, acesso a livros e outras formas de cultura, contacto com as TIC...) ou quaisquer outros.

E, neste sentido, a UNESCO tem vindo a fazer um esforço importante no plano da divulgação deste conceito e premissas da Escola Inclusiva, bem como no âmbito da comprovação da eficácia dos seus métodos e objetivos (Ainscow, 1998; Meijer, 2003; Meijer 2005; Kugelmass, 2004; Costa & Pães, 2000). Estes esforços e estudos têm chegado aos seus países membros e, felizmente, têm influenciado os seus discursos educativos e tecidos legislativos (como se pode comprovar através da leitura dos programas e orientações curriculares das várias áreas disciplinares no nosso país e da própria Lei de Bases do Sistema Educativo português – [LBSE] ME, 1986). No entanto, relativamente às práticas, o alcance, no que diz respeito ao nosso país, é já bem mais limitado, como pudemos comprovar em estudos anteriores (Cardoso, 2006; Cardoso, 2007b), existindo um verdadeiro *fosso* entre o que deve ser e o que é, na prática, a inclusão em Portugal, que apenas se confirma no que se refere à igualdade de acesso mas não de sucesso.

Este problema, segundo pudemos perceber, prende-se, fundamentalmente, com a *confusão* relativamente à noção de inclusão: incluir não é integrar deficientes em classes regulares, como já referimos; Necessidades Educativas Especiais não é sinónimo de deficiência nem, tampouco, de problemas psico-comportamentais; e, principalmente, diferenciação pedagógica não é compensação e não é tarefa exclusiva de docentes especializados, é incumbência e obrigação de todos os professores para com todos os seus alunos, como tentamos fundamentar atrás.

Ao longo da sua vida escolar muitas são as crianças que, numa ou noutra altura, experimentam dificuldades. No entanto, contrastando com perspectivas tradicionais em que as dificuldades de aprendizagem eram vistas como limitações e/ou deficiências individuais, existe hoje uma abordagem mais positiva que reconhece que as dificuldades de aprendizagem podem resultar da interação de um conjunto de factores muito complexo. Entre eles conta-se a natureza do currículo, a organização da escola e a disponibilidade e competência dos professores para responder à diversidade de tipos de compreensão, experiências e estilos de aprendizagem das crianças na sala de aula (Saleh como citado em Ainscow, 1998: 5, sublinhado nosso).

É nesta “competência dos professores para responder à diversidade” que nos debruçamos com mais energia na presente investigação, pois temos como proposição primeira que as competências de diversificação das práticas (avaliativas) pedagógicas e de diferenciação na sala de aula estão diretamente dependentes da formação contínua dos professores. A escola e os professores devem estar preparados para educar/ instruir todos os seus alunos e a formação neste âmbito pode fazer toda a diferença, parece-nos.

A inovação pedagógica é referida por Gadotti (2000: 11), grande defensor da Escola Inclusiva/ Cidadã (como lhe chamou Paulo Freire⁷), como uma das principais condições para o alcance desta escola ideal, reportando-se, também, à UNESCO:

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO conclui que a capacidade de inovar é essencial na educação do futuro e esta depende também da autonomia dos estabelecimentos de ensino, tanto na gestão dos recursos quanto na gestão da própria escola e da construção do seu projeto pedagógico. O surgimento desta **escola do futuro**, desse aluno e desse professor, depende muito também do surgimento de um **novo sistema de ensino**, único, na medida em que deve democratizar o conhecimento, e descentralizado, na medida em que permite uma pluralidade de organizações e instituições. Esse talvez seja o maior obstáculo à escola cidadã e à educação para e pela cidadania. Ela cresce na base e isso é importante. Mas tem seu crescimento dificultado num sistema de ensino burocrático, lento, preguiçoso, que impede e desestimula a inovação.

Esta primeira abordagem sobre escola inclusiva, democrática, cidadã, inovadora, na investigação em questão, assume um papel fundamental, já que alicerça todo um modo de pensar o ensino, a aprendizagem, o papel do aluno, do professor e da própria escola. E foi com base neste modelo de análise que fomos construindo todo o restante trabalho, partindo destes princípios para outros mais específicos relacionados com: a avaliação formativa, um dos pilares da filosofia do ensino construtivista/inclusivo; a avaliação eletrônica/com recurso às TIC, como um contributo no alcance desta primeira; a diferenciação pedagógica, como metodologia de sala de aula que atende às necessidades, interesses e perfil de aprendizagem de todos os alunos; e a formação de professores, como uma resposta para a integração efetiva destes princípios na praxis dos professores: “como respuesta a la diversidad, se sugiere también un mayor protagonismo de los profesores en su propio desarrollo profesional...” (Montero, 2000: 17).

⁷ A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia. (Freire 1997, numa entrevista à TV Educativa do Rio de Janeiro como citado em Gadotti, 2000: 1-2)

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

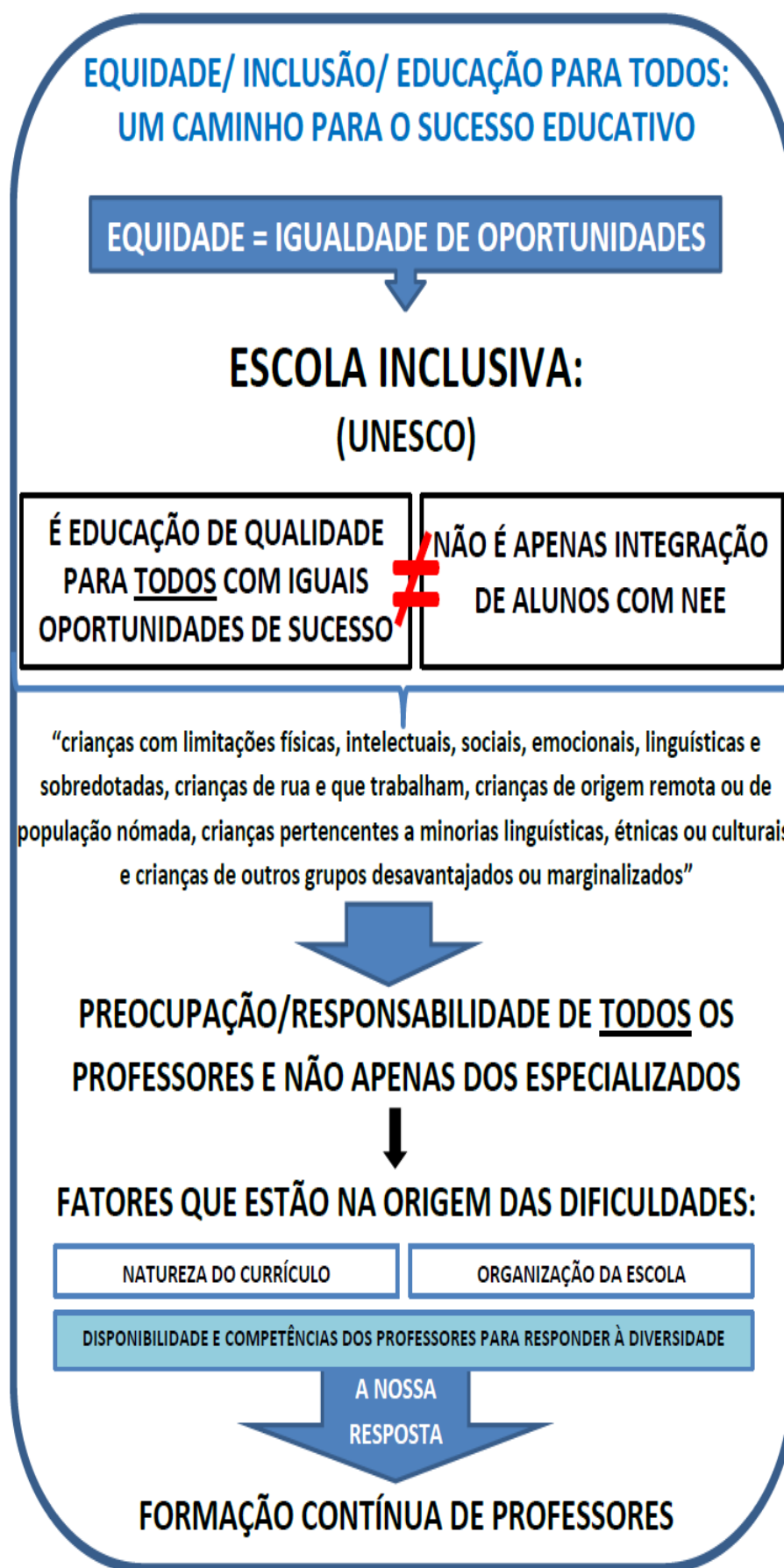
6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



Síntese 4: Esquema conceitual do apartado 2.2.

2.2.1. Desconstruindo preconceitos/ argumentos anti-inclusão: preocupações educativas ou políticas?

Ainda com base em estudos anteriores (Cardoso, 2007b), pudemos perceber que existem alguns *preconceitos* (chamamos-lhes assim) que perpetuam e tentam legitimar as práticas excludentes, por não atenderem à diversidade existente na sala de aula: a excelência académica; a escola meritocrática; a incompatibilidade entre performance e pedagogia.

A **Excelência Académica** é um destes argumentos para a exclusão, segundo o qual, o ensino inclusivo e diferenciado prejudica os alunos ditos mais capacitados (em termos académicos, note-se), impedindo-os de evoluir e desenvolver ao máximo as suas competências/aptidões:

A opção que se colocou aos responsáveis em 1974 [depois da Revolução de Abril que acabou com a ditadura Salazarista em Portugal] foi a de todos os jovens saberem um pouco menos *versus* o monopólio do saber nas mãos de uma minoria (Mónica, 1997: 18).

Esta postura relativamente à democratização do ensino, como causa primeira do abaixamento dos níveis de excelência, é um dos argumentos defendidos, publicamente, nomeadamente pelos “newspapper intellectuals” (Nóvoa, 2000: 3) e que analisamos noutro lugar (Cardoso, 2007b: 13): a ideia de que a Educação Para Todos e a excelência académica são incompatíveis e inversamente proporcionais prolifera na opinião pública; isto é, pensa-se que quanto mais inclusiva for uma escola (a nível macro) ou mesmo uma sala de aula (a nível micro), menos possibilidades têm os alunos que a frequentam de conseguirem um nível académico de excelência, o que, quanto a nós é um grave preconceito, pois contraria alguns estudos na área da educação inclusiva, que revelam que as estratégias utilizadas com as crianças que apresentam dificuldades, beneficiam todos os alunos da turma (Ainscow, 1998, Meijer 2003 e 2005, Costa & Paes, 2000, Kugelmass, 2004); e que, utilizando metodologias de diferenciação pedagógica na sala de aula, todos os alunos encontram tarefas/objetivos mais desafiantes e adequados às suas capacidades, o que permite o desenvolvimento máximo das aptidões de cada um, dentro do seu ritmo e perfil de aprendizagem (Tomlinson, 2008; Heacox, 2002), indo ao encontro da Teoria de Vygotski (1987) sobre a Zona Proximal de Desenvolvimento (que abordaremos mais adiante).

Este preconceito conduz-nos a um outro: a defesa da **Escola Meritocrática**, que não é compreendida dentro da democrática/inclusiva porque privilegia a competição e a segregação; esta é vista como a única em que os alunos com mérito (académico, insistimos) se podem destacar e assim, por meio da competição, fazer progredir as suas capacidades. Esta ideia foi defendida por autores como Mónica (1997), que escreveram longamente sobre o assunto,

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

julgando estar, desta forma, a contribuir para uma melhoria do sistema educativo, apoiando e assumindo uma perspetiva completamente excludente, em nosso entender:

Se escrevi o que escrevi foi por considerar que a ideia de que *todos* os alunos podem ter sucesso é um dislate, foi por desejar contrariar as veleidades totalitárias dos pedagogos, foi por pensar que aprender exige esforço (Mónica, 1997: 21).

A maior preocupação desta autora é, assume-o publicamente, a diversidade existente nas escolas e o ensino inclusivo/diferenciador que aí se pratica que, segundo ela, é sinónimo de facilitismo e falta de exigência, sendo que os estabelecimentos de ensino privados considera-os fora deste “flagelo”:

Inquieta-me o tipo de educação que o meu país fornece à generalidade da população. Horroriza-me pensar nas aulas que os jovens, que não têm alternativa ao ensino oficial, estão a receber. [...] Arrepia-me a ideia de que às escolas do Estado só vai parar *o lixo social* (Mónica, 1997: 18-19).

Sob a capa de uma inquietação infundada, pensamos, Mónica pertence ao grupo dos defensores da meritocracia, onde as classes dominantes continuam privilegiadas, não acreditando na democratização do ensino nem na igualdade de oportunidades:

A democratização da escolaridade, um fim nobre, obrigaria a que a instituição inventasse formas inéditas para chegar a alunos cujos pais, avós e bisavós a ela não tiveram acesso, sem todavia destruir o seu papel de iniciação à cultura superior (Mónica, 1997: 17).

As “formas inéditas” para chegar a todos os alunos estão inventadas e com resultados comprovados, como fundamentaremos ao longo da revisão bibliográfica que sustenta o nosso marco concetual, e não parecem de todo “destruir o papel da escola de iniciação à cultura superior”, muito pelo contrário, antes a pretende estender a todos os cidadãos, independentemente das suas características ou origens dos seus pais, avós e bisavós. O que propõe afinal esta perspetiva meritocrática? A exclusão de uns em benefício de outros? Quanto mais analisamos esta perspetiva educativa (?), mais absurda ela nos parece!

Autores que muito se debruçaram sobre este assunto, como Magalhães e Stoer (2002: 30), advertem-nos que a meritocracia não passa de uma “estratégia de manutenção de privilégios, por parte dos grupos sociais tradicionalmente privilegiados”, o que nos parece uma conclusão óbvia, tendo em conta os argumentos dos defensores da escola meritocrática.

Estes dois autores, num discurso muito coerente, quanto a nós, alertam ainda para a premente “necessidade de combater a exclusão social latente na escola meritocrática”. E ainda que “esta preocupação tem de ser conjugada com a reforçada defesa do princípio da igualdade de oportunidades”:

...formas de ensino/aprendizagem que passam pela produção de saberes, produção essa que, por sua vez, depende do desenvolvimento de dispositivos de diferenciação pedagógica dinâmicos e baseados nas vivências sociais e culturais dos alunos. Esta opção poderá garantir não somente o direito de acesso à escola mas também o direito de sucesso nessa mesma escola (Magalhães & Stoer, 2002: 25, sublinhado nosso).

Escola meritocrática nada tem que ver, como podemos concluir, com melhor instrução, mais exigência, mais sucesso educativo, acesso à cultura superior, e muito menos com igualdade de oportunidades; antes instiga uma competição e rivalidade dentro da escola nada salutar, e que não é sinónimo de aprendizagens significativas, mas de exclusão. Estamos perante outro preconceito mais preocupado com questões políticas do que verdadeiramente educativas:

Os guardiões da ordem “cada macaco no seu galho” clamam que nem todos podem ser doutores, que alguém tem de ficar no lugar onde sempre esteve a felicidade própria e para o bem de todos, confundindo a preocupação política de médio-longo prazo com questões de justiça social e com a articulação mais ou menos imediata da educação com o mercado de trabalho (Magalhães & Stoer, 2002: 14).

Neste seguimento, importa então reforçar que não existe **incompatibilidade entre performance e pedagogia**, já que o respeito pela diversidade não implica um “decréscimo dos níveis de exigência: não existe contradição de fundo entre pedagogia e performance” (Magalhães & Stoer, 2002: 24-27).

Também Lima (2011: 11), a propósito da democratização ser muitas vezes associada “à crise, à indisciplina, à pobreza e mesmo à barbárie”, contraditoriamente, defende:

A ideia de que uma escola democrática, para todos, é incompatível com uma escola de qualidade e só poderia resultar num abaixamento do nível, representa uma reação conservadora, bem conhecida em diversos países nas últimas décadas. Ela exprime um certo pânico e sentimentos de risco face a comparações que parecem indiciar, e em todo o caso têm servido para justificar, crises de hegemonia económica ou cultural, abrandamentos na produtividade, crescimento do desemprego, perda de vantagens competitivas, entre outros problemas típicos dos países centrais.

Ou seja: a preocupação é mais política do que educativa! O crescimento/desenvolvimento (integral) de todas as crianças não implica o descurar da sua excelência académica, da sua performance, pelo contrário, um ensino diferenciado implica mais empenho, mais atenção, mais dinâmica na sala de aula e o desenvolvimento máximo das potencialidades/capacidades de cada um, a todos os níveis e não somente o académico.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Este argumento “performance *versus* pedagogia” apresenta-se, assim, desatualizado e incoerente, perante os estudos realizados neste âmbito; o problema do insucesso está, para nós, e ao contrário do que defendem os patronos da escola meritocrática, precisamente na falta de práticas mais inclusivas e diferenciadoras nas escolas:

Pois é, são múltiplos os diagnósticos que são feitos a uma eventual doença da escola. Para alguns, a escola está doente porque cria exclusão; paradoxalmente para outros o mal da escola é ter deixado de fazer uma mais rigorosa selecção dos alunos, em suma, ser demasiado inclusiva (Rodrigues, 2005: 28).

Concordamos com este autor quando considera que a escola deve lidar com a diversidade de forma direta e natural, não prejudicando, obviamente, aqueles que, beneficiados pelas suas características económicas, sociais, culturais ou genéticas, se apresentam mais preparados e/ou mais capazes. Ou seja, o processo de inclusão deve dar-se nos dois sentidos: amparar os mais desfavorecidos e, simultaneamente, atender os privilegiados, preocupações realmente educativas.

Borland (2003 como citado em Sousa, 2010: 45-46), um investigador especializado em educação de sobredotados, defende que a diferenciação é o melhor caminho para atender aos alunos com capacidades acima da média e não isolá-los em turmas de nível ou proceder à sua *classificação*, pois o uso de taxonomias pode incorrer no risco de prejudicar os alunos que pretende servir, similarmente ao que acontece aos alunos com dificuldades de aprendizagem que são sinalizados com Necessidades Educativas Especiais [NEE]:

Defendo que abandonemos o conceito de sobredotação – e uma série de coisas que lhe estão associadas, tais como definições, procedimentos de identificação e, na maior parte dos casos, programas separados – e nos concentremos na meta de diferenciar o currículo e a instrução para todos os diversos estudantes das nossas escolas (Borland, 2003: 118).

Esta perspetiva de irradiar a lógica categorial e taxonómica não significa, como adverte Sousa (2010: 46), a negação da existência de diferenças no meio estudantil e que carecem de estudo e investigação, antes significa que a melhor forma de atender a todas estas diferenças é uma estratégia atenta a essa diversidade e não o seu isolamento.

Gartner e Lipsky (1987: 388 como citados em Sousa, 2010: 47), no contexto de uma apreciação a programas de Educação Especial, criticam a subordinação das práticas educativas ao “padrão da normalidade” e consideram urgente uma mudança de paradigma no sentido da inclusão e sucesso educativos:

A concepção de um sistema unitário requer uma “mudança de paradigma”, uma mudança fundamental na forma como pensamos acerca das diferenças entre pessoas, na forma como decidimos organizar as escolas para a sua educação[...]. Rejeita-se a divisão dos estudantes em deficientes e não deficientes e reconhece-se que os indivíduos

variam – que definições baseadas numa única característica não captam a complexidade das pessoas.

A mudança de paradigma parece ser um denominador comum em todas as investigações que revimos sobre inclusão. O que impede esta mudança é igualmente uma das questões mais colocadas pelos investigadores; e também nós corremos atrás de uma resposta. Assim, uma possível explicação que avultamos e à qual dedicamos alguma atenção foi a eventual **rotina** instalada nas escolas e/ou nas práticas pedagógicas:

O já conhecido, o que se repete, o pequeno elemento que permite que tudo o que vem depois seja previsto [...] Assim também é a escola e seu cotidiano. Todo dia, à mesma hora, os mesmos alunos e alunas, a mesma professora, a mesma rotina (Esteban, 2002: 129).

Os teóricos da Educação (Fernandes, 2010; Ainscow, 1998; Esteban 2002; Campos 2002; Freire, 1979; Gadotti, 2000...) interrogam-se, frequentemente, sobre a origem desta acomodação, desta rotina que não acompanha a investigação feita no campo da diferenciação e inovação pedagógicas nem respeita os seus resultados comprovados. Díaz alerta, a este propósito:

De ninguna manera debemos renunciar al avance y el progreso científico que añaden las Ciencias de la Educación a la resolución de los problemas educativos del individuo y del conjunto de la ciudadanía (Oliveira, 2010a: 39).

De facto, se o insucesso continua a preocupar as comunidades educativas, nomeadamente a classe docente; se as metodologias diferenciadoras e inclusivas se mostram como uma possível resposta a este insucesso, segundo estudos científicos; e se o tecido legislativo e documentos normativos da tutela apoiam e orientam para estas metodologias; porquê insistir nas mesmas práticas hegemónicas e excludentes?

António Teodoro (Leite, 2010: 18) aponta para estudos sociológicos que revelam que “os jovens gostam da escola, mas detestam as aulas. Ou seja, é uma questão de sentido das aprendizagens. É extraordinariamente difícil ensinar e aprender quando não vemos sentido naquilo.” Este investigador define o papel do professor como um “militante da justiça social”, já que só pode ser professor aquele que acredita que a sua ação pode emancipar alguém: “uma espécie de investigador de sala de aula”.

Assim sendo, a quebra da rotina implica, em muitos casos, uma grande mudança, uma mudança do paradigma de transmissão para o paradigma da comunicação (Fernandes, 2010; Tomlinson, 2008). Esta mudança para uma pedagogia centrada no aluno, nas suas características/perfil individuais, onde o professor desempenha um gratificante papel de mediador/facilitador da sua aprendizagem, investigando a sala de aula, utilizando práticas diferenciadoras, que rejeitam a velha máxima de “uma medida serve para todos”, passando da teoria à

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

prática, aparece, aos olhos dos investigadores ainda como a exceção na maioria das salas de aula, mas, simultaneamente, um avanço possível e cada vez mais emergente:

Na escola, como se pode perceber, todo o dia é sempre igual [...] Como é sempre igual, é possível prever o que vai acontecer [...] Mas tem algumas professoras que são muito imprevisíveis [...]. Mas essas são exceção, em geral pode-se prever o que vai acontecer na escola (Esteban, 2002: 130-131).

Esta previsibilidade, explica a mesma autora adotando uma atitude/posição otimista, é muitas vezes invadida por uma vontade de fazer diferente; i.e., os professores, dentro da sua rotina, tentam por vezes improvisar, “pois no cotidiano também se encontram os desvios, os erros, as perdas, o acaso” e, apesar das tentativas de “colocar tudo como deve ser, como já se sabe que é, como já era previsto”, “às vezes não se consegue, especialmente em relação aos alunos” (*Ibidem*). E assim se avança no sentido da inovação, do progresso, da mudança, a pouco e pouco, devido aos imprevistos que transformam o cotidiano:

Previsto e imprevisto entrelaçados. Às vezes nem se pode distinguir um do outro nem se percebe que ambos estão lá, simultaneamente e, talvez, sorrateiramente (Esteban, 2002).

Esta perspetiva de Esteban sobre a simultaneidade do previsto e do imprevisto, e da presença, ainda que sorrateira, da imprevisibilidade na rotina, dá-nos alguma esperança na capacidade de mudança da classe docente, que, tendo em conta os novos desafios que enfrenta na sala de aula, derivados da diversidade e heterogeneidade das suas turmas, dos seus alunos, se vê obrigada a fazer diferente, colocando em dúvida velhos métodos e rotinas:

Agora, pode-se dizer que o cotidiano é espaço/tempo de imprevisto. Sua imprevisibilidade, no entanto, não significa a inexistência de largos momentos/lugares absolutamente previsíveis. Sendo lugar da previsão, da repetição, do saber, é também seu oposto. Sempre igual e sempre diferente, o mesmo e o múltiplo, a simplicidade e a complexidade: oposições que dialogam no cotidiano. Assim é o cotidiano: tempo/espaço em que a vida se realiza. [...] Apesar de todo o processo, vivem o cotidiano e todo dia fazem tudo igual, mas, desta vez, fazendo igual, fazem tudo diferente, porque trazem a dúvida como componente de suas ações. E a dúvida está sempre grávida de novas possibilidades (Esteban: 2002).

Alguns autores explicam a dificuldade de adaptação ao imprevisto ou a resistência à mudança por parte dos docentes (assunto ao qual dedicaremos um capítulo, mais adiante) à falta de formação e a hábitos enraizados, através de anos de experiência, enquanto alunos e enquanto docentes, aquilo a que Montero chamou de “cultura educativa” (2011). E, de facto, pensamos que, mais uma vez, esta cultura se prende com uma visão mais política do que educativa; é a liderança

da perspetiva neo-liberal da educação, com bases na classificação e hierarquização, que tanto preocupa os académicos:

Dão-se aulas e emitem-se boletins muito mais rapidamente quando a vida escolar se aproxima da dinâmica fabril. Além disso, grande parte dos professores se formou segundo esse padrão didático. Avaliar — e lecionar — com bitolas é muito mais fácil ou, no mínimo, é o que se sabe fazer” (Labriola, 2003).

Esta acomodação, reflexo de uma massa docente ainda muito acrítica, acarreta consequências graves, pois alenta a perspetiva neoliberal que se impõe a cada dia que passa e prejudica sobremaneira os interesses de uma sociedade solidária, democrática e cidadã, como atenta Díaz (Oliveira, 2010a: 39):

Es lamentable reconocer cómo solemos abandonar las oportunidades de reflexión crítica de nuestros problemas pedagógicos, procurando que prevalezcan las tesis de un pensamiento débil, el que interesa a los poderes fácticos de nuestra sociedad neocapitalista, a los que vienen a obedecer y someterse las actuaciones educativas de nuestros respectivos gobiernos. La ola de acomodación a lo que otros piensan por nosotros, también en la parcela educativa, es muy perjudicial para los intereses de una sociedad que desea construirse en libertad y para una ciudadanía armónica y solidaria (sublinhado nosso).

Um exemplo deste problema muito inquietante da acomodação e acriticidade, que dificulta a diferenciação e leva a práticas excludentes, é o **vício dos manuais escolares** (Cardoso, 2007b: 72-76) que encontramos nas escolas portuguesas:

Nas práticas de escolarização, o manual escolar detém um papel central amplamente reconhecido [...]. Ele é instituído como referência, às vezes única e exclusiva, para aquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como para o modo de dizer (a pedagogia) (Dionísio, 1999: 495).

Vimos, também em estudos anteriores, que este problema preocupa os próprios professores: “surpreendente foi quando sugeriram que se seguisse o manual adotado para fazer o programa dos 7º e 8º anos. Uma coisa é aproveitar o manual (que assume um papel de relevo), outra é fazer com ele o próprio programa...” (Martins, 2007 como citado em Cardoso, 2007b: 72-73). E preocupa até os *Media*:

A Educação é o nosso problema mais preocupante e repercute-se em todo o comportamento social [...]. Digo isto a propósito dos livros que detêm a imensa responsabilidade de guiar a aprendizagem da comunidade: os manuais escolares [...] consultei vários [...]. Mesmo os aceitáveis têm defeitos graves [...]. Grande parte dos livros ocupa-se em questionários que deveriam caber ao docente [...]. Mas o pior (e

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

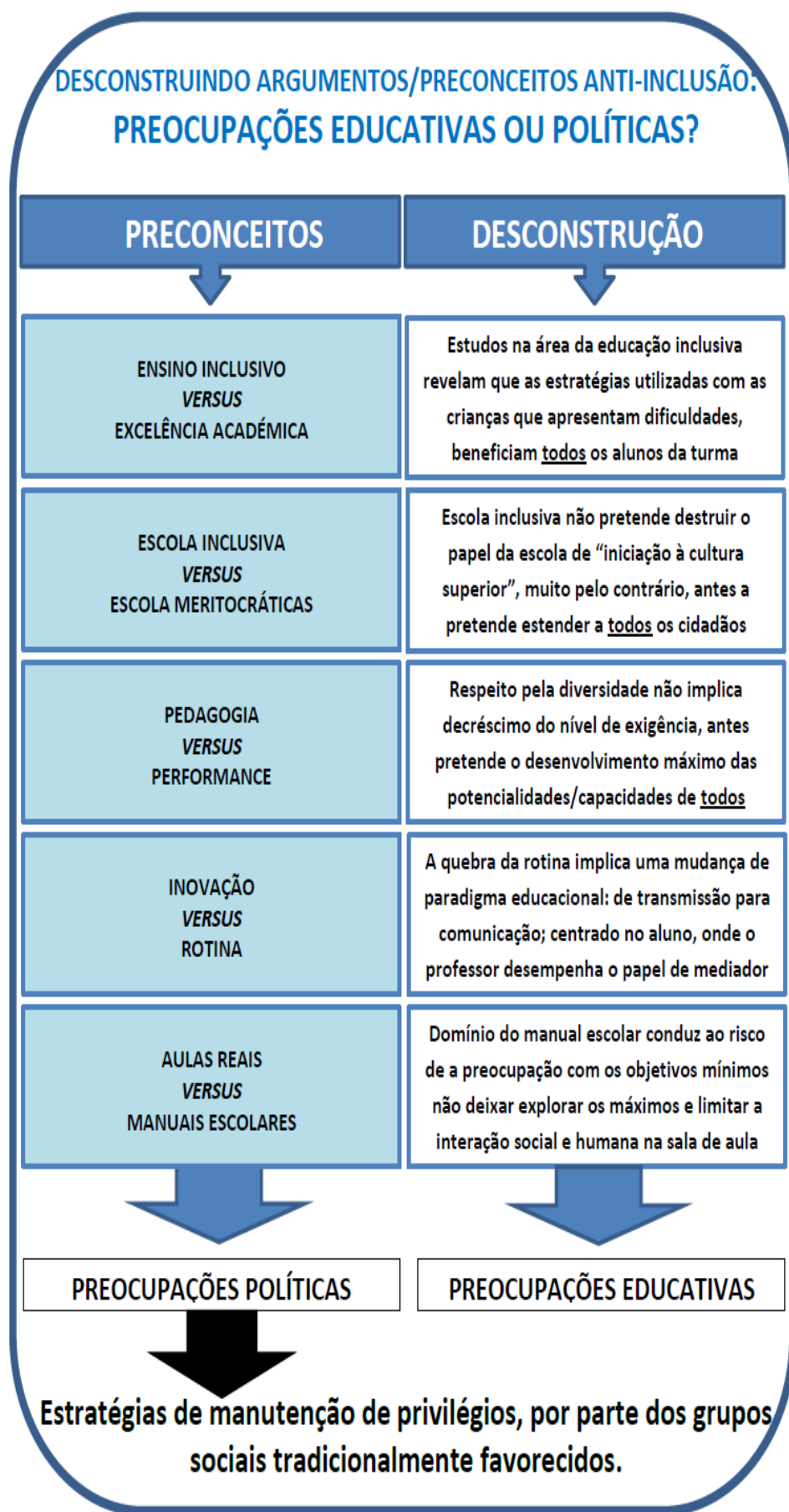
Conclusões**Considerações****Bibliografia**

ultrajante!) é um famigerado livro de instruções que acompanha os manuais, só para professores, como se eles não soubessem ensinar e fossem incompetentes. Serão? Mas então, temos é de remodelar todo o ensino (Seixo, 2006: 108 como citado em Cardoso, 2007b: 73).

Oliveira e Pacheco (2003: 125) previnem, debruçando-se sobre este problema do domínio do manual escolar, para o risco de a preocupação com os objetivos *mínimos* não deixar explorar os *máximos*; i.e., as enormes possibilidades resultantes da interação social e humana inevitável numa sala de aula, podem ser limitadas pelo uso exclusivo e *retilíneo* do manual. Apresentam como solução o diálogo concertado entre os programas oficiais, as planificações dos professores e a realidade das aulas a que se referem. Explicam que é desta concertação que resultam aquilo a que chamam de “aulas reais”, as que têm em conta os vários saberes dos alunos, e não apenas os objetivos mínimos, as que vão ao encontro dos seus interesses e características, não se ficando pelos impositivos e omnipresentes manuais escolares:

A incorporação de outros conteúdos, de trabalhos mais abrangentes para além dos conteúdos mínimos e, sobretudo, o desenvolvimento de processos de avaliação da aprendizagem não restrita aos “mínimos” pode evitar que os conteúdos clássicos tornem-se não um mínimo, mas os únicos a serem trabalhados (Oliveira & Pacheco, 2003: 125).

Aqui focamos alguns dos principais argumentos que, inúmeras vezes, são apresentados como justificativa para a continuação de práticas excludentes. Foi nossa intenção demonstrar que não passam de preconceitos, cujos princípios impedem uma pedagogia mais saudável e conducente a um maior sucesso educativo, em nosso entender, apoiando-se em preocupações mais políticas do que propriamente educativas!



Síntese 5: Esquema concetual do apartado 2.2.1.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão**
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

2.2.2. Escola Inclusiva em Portugal: o que diz a legislação e o que se aplica na prática?

Os programas das disciplinas e outros documentos oficiais da tutela, em Portugal, corroboram o modelo da Escola Inclusiva proposto pela UNESCO e as medidas de diferenciação pedagógica a que se referem Tomlinson (2008) ou Heacox (2002), como abordaremos mais à frente.

Estas referências são reforçadas por documentos normativos, nacionais e internacionais, que evidenciam: o respeito pela individualidade do aluno e pela diversidade humana e social existente na sala de aula; e uma opção incontestável pela dimensão formativa e dialógica de todo o processo avaliativo, bem como por uma pedagogia diferenciada que desenvolva e maximize as capacidades/aprendizagens de cada um.

Este princípio da inclusão na Educação não é novo, ao contrário do que possa parecer; tem raízes antigas, uma vez que já em 1948, a *Declaração Universal de Direitos Humanos* (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948) afirmava o princípio da não discriminação e proclamava o direito de todas as pessoas à educação (artigo XXVI).

Em 1960, lutou-se mais diretamente contra a exclusão e discriminação educativa⁸, através da *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*. Este documento antecede e abre caminho aos textos normativos dos vários países membros, cronológica e ideologicamente. O seu artigo 3º instiga os Estados Partes a comprometerem-se com a abolição de todas as disposições legislativas e administrativas e o abandono de todas as práticas administrativas que envolvam discriminações no domínio do ensino, bem como a adoção das medidas necessárias, inclusive disposições legislativas, para que não houvesse qualquer discriminação na admissão de alunos nos estabelecimentos de ensino (igualdade de oportunidades de acesso).

Esta *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*, adotada na Conferência Geral da Organização Nações Unidas (ONU, 1960) para a Educação, Ciência e Cultura, na sua 11.ª sessão, relembra os princípios da *Declaração Universal de Direitos Humanos*; propõe estabelecer a cooperação entre as nações a fim de assegurar o respeito universal dos direitos humanos e igualdade de possibilidades de educação; e visa prescrever não só todas as discriminações no domínio de ensino, como também promover a igualdade de oportunidades e tratamento a todas as pessoas neste campo.

Neste seguimento, em Portugal, a *Constituição da República Portuguesa* (1974) obriga o Estado a promover a igualdade (artigo 9º) e a integração de todos

⁸ Discriminação educativa é toda a distinção, exclusão, limitação ou preferência que, com fundamento na raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição económica ou de nascimento, tenha a finalidade ou efeito de destruir ou alterar a igualdade de tratamento no domínio de educação. (Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, 1960)

os cidadãos (artigo 71º) e prevê o direito ao ensino para todos (artigo 74º). Foi o início da afirmação dos princípios da inclusão, da igualdade de oportunidades, pelo menos de acesso, no nosso país, cuja educação/instrução foi, até esta altura, privilégio de alguns, de uma elite social, económica e culturalmente favorecida (como revimos atrás).

Em 1986, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (como o nome indica, a base de todos os textos normativos publicados na área da educação em Portugal), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (com as alterações incorporadas pelo Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro) – que tem como princípios gerais: (i) “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”; (ii) “é da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”; (iii) “no acesso à educação e na sua prática, é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis”. Este documento normativo foi a reafirmação dos princípios de inclusão previstos na Constituição Portuguesa de 1974, indo um pouco mais além, falando já da igualdade de oportunidades não só de acesso à educação, mas também de sucesso.

Em 1990, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* enfatiza, pela primeira vez em documentos normativos, a necessidade de uma abordagem centrada na criança como garantia de uma escolarização bem-sucedida para todos os alunos (numa perspetiva construtivista e diferenciadora do processo de ensino e de aprendizagem).

Três anos mais tarde, as *Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência das Nações Unidas* (ONU, 1993) “afirmam não só a igualdade de direitos para todas as crianças, jovens e adultos com deficiência à educação mas também determina que a educação deve ser garantida em estruturas educativas e em escolas regulares” (Costa, Leitão, Morgado, Pinto, Paes & Rodrigues, 2006: 5).

Em 1994, é assinada pelos países membros da UNESCO a *Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais e Enquadramento de Ação*, reafirmando o compromisso com a Educação para Todos, ao reconhecer “a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais dentro do sistema regular de ensino”, estendendo assim a igualdade de oportunidades às crianças com necessidades educativas especiais. Esta declaração foi assinada por 92 governos (entre os quais o português) e outras 25 organizações mundiais e esta foi outra grande etapa da Educação para Todos: aqui se definiu uma abordagem da Escola Inclusiva capacitando-a para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais em algum momento da sua vida.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

No ano 2000, o *Fórum Educacional e o Enquadramento da Ação de Dakar* define os *Objetivos da Escola Para Todos* e *Os Objetivos para o Milénio*, “visando para o ano de 2015, o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita” (Costa et al., 2006: 6).

Portugal, no domínio da Educação Especial, em 2004, legisla sobre o *Regime de Apoio Socioeducativo*, que valoriza e reaviva o papel determinante da escola na real promoção da igualdade de oportunidades e na melhor formação da consciência coletiva, com erradicação de estigmas e preconceitos, para a correta abordagem da deficiência e para permitir a estas pessoas um exercício pleno da cidadania. Este novo regime da Educação Especial e do apoio socioeducativo integra-se plenamente no modelo de escola inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e de todos os jovens, permitindo responder à diversidade de características e necessidades daqueles. Daí os princípios expressos pelo artigo 3º, realçando-se as finalidades assumidas no seu nº 2:

A Educação Especial e o apoio sócio-educativo prosseguem, em permanência, a justiça e a solidariedade social, a não discriminação, e o combate à exclusão social, a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo e escolar, o desenvolvimento e a valorização de todas as capacidades e aptidões das crianças e jovens e de todo o seu potencial e a promoção da salvaguarda de todas as condições para a sua adequada realização pessoal, pela integração sócio-educativa, vivência autónoma, estabilidade emocional e integração na vida activa.

Pela sinopse histórica dos princípios da inclusão/igualdade de oportunidades na Educação em Portugal atrás apresentada (e resumida na ilustração 2), podemos concluir que este tem sido um caminho longo, algo lento, mas profícuo, no sentido de atender a todas as crianças na sala de aula e proporcionar verdadeiras oportunidades de acesso e sucesso educativos.

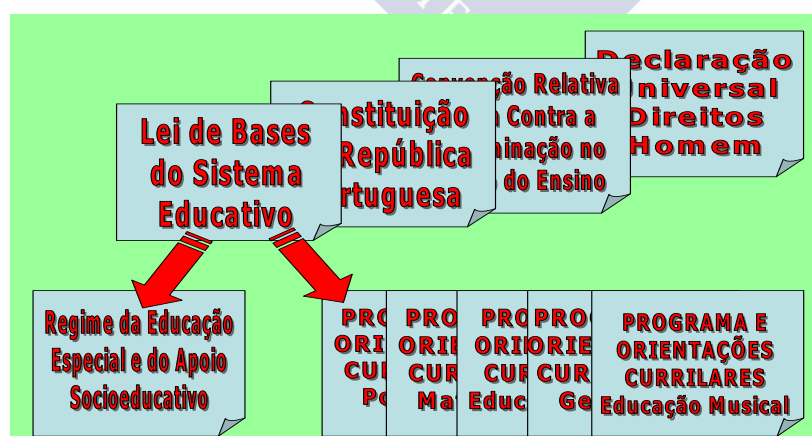


Ilustração 2: Esquema da história da inclusão em Portugal, em termos legislativos

Ou seja: em termos legislativos, a inclusão é hoje um facto incontornável, mas sê-lo-á na realidade? O que se pratica nas escolas portuguesas é uma educação inclusiva, atendente à diversidade e promotora do sucesso educativo de todos os seus alunos?

Noutro lugar (Cardoso, 2007b), tentamos já dar solução a esta questão, verificando a “resposta portuguesa ao modelo de Educação Inclusiva, da UNESCO”. Portugal em termos de textos normativos e diretivas ministeriais, tem dado, como vimos, cumprimento aos princípios da Educação Para Todos. Os programas disciplinares são o maior exemplo desta vontade de construção de uma Educação Inclusiva, referindo, constantemente, o carácter formativo da avaliação, aconselhando uma pedagogia diferenciada, a nível de objetos, objetivos e instrumentos. Contudo, ao nível das práticas não somos tão otimista pois, pelos estudos e representações da realidade que pudemos analisar (*Ibidem*), elas parecem não coincidir com a intenção legislativa.

Silva (2007) refere, a propósito da realidade portuguesa neste âmbito, que a nossa escola está ainda longe do sucesso para todos e que a realidade não tem correspondido às boas vontades reveladas pelo tecido legislativo existente. De facto, a grande maioria das práticas pedagógicas parecem não ser diversificadas, não ser reformuladas em função de uma avaliação formativa e dialógica, não ser contextualizadas e adaptadas aos interesses, necessidades e perfil de aprendizagem dos alunos, diferenciadas, não se traduzir em sucesso educativo, logo, não parecem ser inclusivas.

Temos assistido, portanto, a uma interpretação limitada das indicações da UNESCO que não tem facilitado a solidificação de uma verdadeira Escola Para Todos (Silva, 1999: 562). Ainda o espírito de “Salamanca” tem sido, por parte de muitas instituições educativas, interpretado de forma redutora, já que estas tendem a confundir inclusão com integração.

Integrar crianças com deficiência ou dificuldades de aprendizagem nas escolas regulares não é sinónimo de inclusão, uma vez que estas têm igualdade de acesso à escola mas estão absolutamente condicionadas em termos de sucesso. Este sucesso é, por vezes, fictício, quando se recorrem a medidas de apoio especiais, previstas na lei mas contrárias aos princípios da Declaração de Salamanca (como interpretaremos mais adiante), que *desresponsabilizam* os professores das várias disciplinas da sua função mais básica: educar/instruir TODOS os seus alunos! A verdade é que este sucesso “adaptado”, digamos assim, hipoteca o futuro de muito jovens, já que no mercado de trabalho não contam com as mesmas adaptações (leia-se facilidades) a que se habituam na escola.

Incluir, pelo que pudemos perceber na revisão da literatura que fizemos neste âmbito, é exigir o máximo de cada um, é diferenciar o ensino e dar oportunidades reais de sucesso a TODOS os alunos:

Implicando o conceito de educação inclusiva um olhar sobre todos os alunos, e considerando que qualquer criança, em qualquer momento, pode ter dificuldades ou deparar com obstáculos na sua aprendizagem, [...] não visa de forma exclusiva as crianças consideradas com “necessidades educativas especiais”, mas antes pretende apontar as estratégias que devem ser adoptadas nos diferentes campos intervenientes no sector educativo, de modo a que seja dada uma igualdade de oportunidades educativas a todos os alunos, incluindo os

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

que se encontram em maior situação de vulnerabilidade (Costa et al., 2006: 5).

Na prática, numa tentativa de dar resposta a situações/alunos *problema*, a escola procura soluções nem sempre adequadas e/ou eficazes, como acontece no caso da disponibilização de aulas de compensação. Quando se considera que o aluno não necessita de medidas especiais, mas ainda assim apresenta dificuldades de aprendizagem neste ou naquele domínio, a escola provê aulas de apoio e compensação pedagógica, o que é substancialmente diferente de diferenciação em contexto de sala de aula. Tem-se confundido, nos estabelecimentos escolares, em nosso entender, diferenciação com compensação, que são dois conceitos completamente distintos em termos educativos e apresentam resultados igualmente distintos e distantes, como nos demonstram os estudos de Tomlinson (2008) e Heacox (2002).

Na prática vivida nas escolas continuam a imperar as medidas de apoio pedagógico e educativo numa perspetiva meramente compensatória. Ou seja: o *Apoio Pedagógico Acrescido* aparece, conforme o seu próprio nome indica, como algo de suplementar/adicional, como estratégia de remediação, o que não implica uma pedagogia diferenciada na sala de aula, atenta às necessidades de cada um.

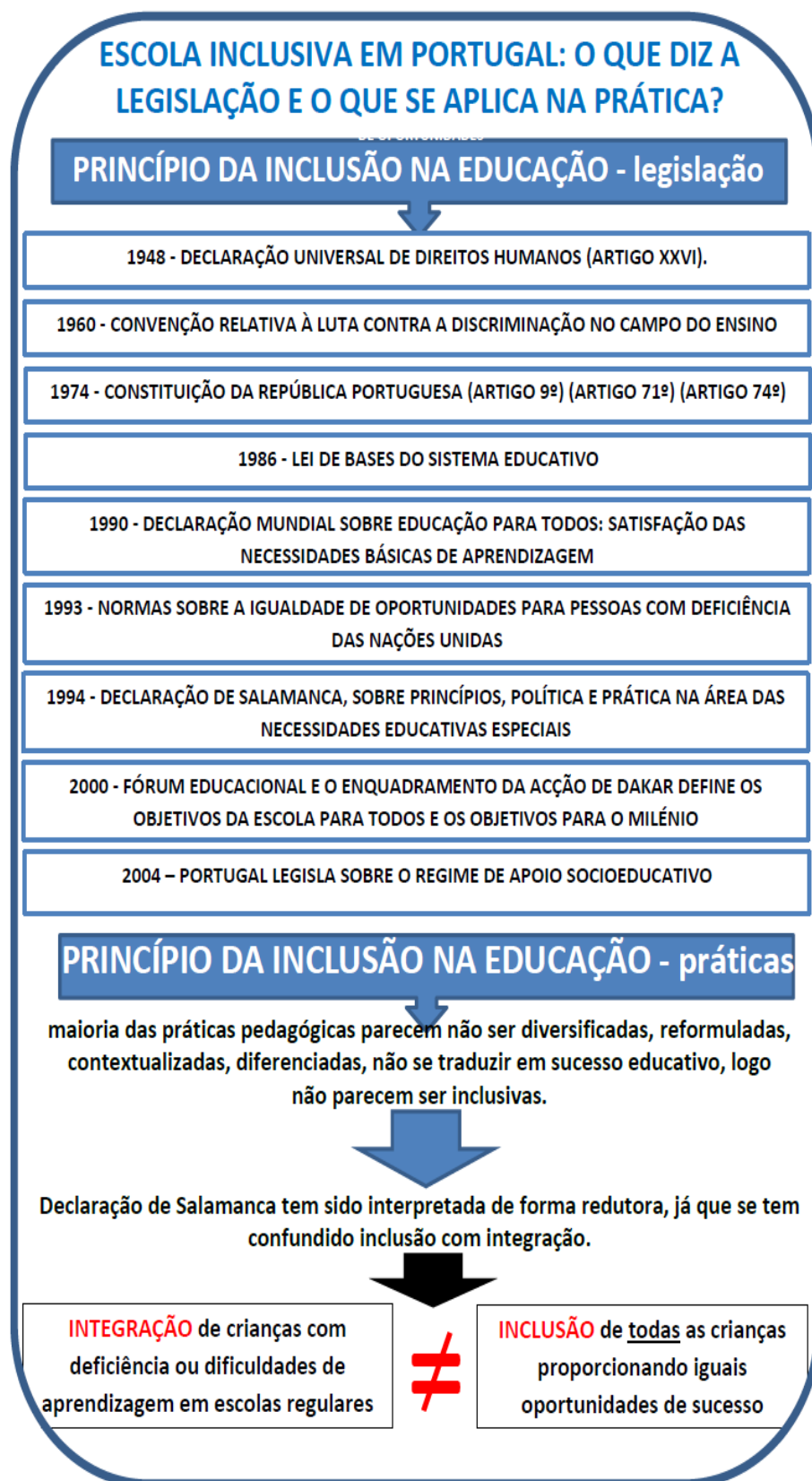
O apoio sócio-educativo traduz-se na disponibilização de medidas de docência de apoio ao ensino e aprendizagem, de carácter pedagógico e didáctico, organizadas de forma integrada, para complemento e adequação do processo normal de ensino e aprendizagem, destinadas a suprir as dificuldades na aprendizagem (artigo 22º, Conteúdo do apoio sócio-educativo: 23).

O objetivo da diferenciação é proporcionar desafios/tarefas adequadas, motivando cada aluno, com ou sem dificuldades, a participar, académica e socialmente na vida da escola e da turma, no âmbito de cada disciplina, transmitindo-lhe segurança e suporte afetivo. Este trabalho passa pela assumpção, por parte dos profissionais da educação, do aluno enquanto ser social único, com toda uma *bagagem* de experiências, interesses, ansiedades, necessidades e dificuldades.

Obviamente, não devemos esquecer que este ser único não está só, mas com outros 25 (ou mais) seres, todos eles únicos e com *bagagens* diferentes. O segredo não está em ensinar um de cada vez nem a todos como se fossem um só, o utópico aluno ideal; mas sim em proporcionar condições para o desenvolvimento de um ensino individualizado e em conjunto, adaptado a cada turma, onde a diversidade constitua um aliado e não um inimigo ao progresso e evolução de cada um (Ainscow, 1998; Tomlinson, 2008).

Concluindo, em respeito pelos princípios da Inclusão, a escola deve ter em atenção o aluno como um todo, pessoal, social, emocional, e não apenas como um contentor de informações reduzível a um conjunto de dados quantificáveis, como parece que tem vindo a acontecer nas escolas portuguesas (Cardoso, 2007b). Evidentemente, existem exceções à regra que nos transmitem alguma esperança

no futuro da Escola Para Todos, inclusive em Portugal, e esses casos são dignos de análise, como faremos a seguir.



Síntese 6: Esquema concetual do apartado 2.2.2.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

2.2.3. Estudos sobre a implementação da inclusão em Portugal

Já possuímos o necessário conhecimento para criarmos escolas que tenham sucesso na educação dos seus alunos. A grande questão é a seguinte: teremos a vontade de fazer com que isso aconteça? (Ainscow como citado em Miles & Lewis, 2004: 17).

Em Portugal, esta vontade foi visível no *Projeto Escolas Inclusivas* (UNESCO, 1995) ou projeto de *Promoção da Educação Inclusiva*, depois continuado em 1999; esta iniciativa, no nosso país, foi impulsionada pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE) e apoiado pelo projeto da UNESCO *Necessidades Especiais na Sala de Aula*, coordenado pelo professor Mel Ainscow, cujo objetivo foi:

Promover, apoiar, dinamizar e estudar inovações educativas [...] inovações que contribuam deliberadamente para uma educação de qualidade para todos, numa opção democratizadora (IIE, 1999).

As escolas envolvidas, EB 2, 3 Luís de Sttau Monteiro e EB 1 nº 2 do Pinhal Novo, apresentaram o interesse e as condições necessárias ao desenvolvimento do projeto de investigação-ação e assinaram contratos de colaboração com o Instituto de Inovação Educacional (Caldeira, Paes, Micaelo & Vitorino, 2004: 7-8). O Projeto centrou-se na melhoria das aprendizagens de todos os alunos e a operacionalização desta problemática passou pela definição de estratégias que orientaram as atividades de análise e de desenvolvimento da escola.

Em 2000, Ana Maria Bénard da Costa e Isabel Paes, duas investigadoras precursoras destes projetos inclusivos em Portugal, apresentaram no 5º Congresso Internacional de Educação Especial, na Universidade de Manchester (*Including the Excluded*), um relatório intitulado *Promovendo a Educação Inclusiva em Portugal*, onde descrevem o desenvolvimento destes projetos de investigação-ação e apresentam algumas conclusões fundamentais sobre as práticas, reforçando o facto de o impacto do projeto, apesar de ter sido diferente de escola para escola, em todos os casos obteve grande aceitação por parte dos professores envolvidos e introduziu novas estratégias de ensino e de aprendizagem na sala de aula, especialmente a cooperação criança-a-criança e o aperfeiçoamento dos trabalhos de grupo, surtindo resultados muito animadores, tanto a nível da sala de aula como do trabalho colaborativo entre professores (Costa & Paes, 2000: 4):

Some teachers noted that certain pupils, especially those with learning difficulties, recorded improvements in terms of involvement in classroom activities, performance and behavior [...] teachers had the chance to air their experiences and feelings to their colleagues. They questioned their own practices and let others question them too, something which until then had never occurred.

Em 2003 e 2005, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais publicou dois *Relatórios Síntese sobre Educação*

Inclusiva e Práticas na Sala de Aula, (investigou 15 países, entre os quais Portugal, em 2003, no 1º ciclo e, em 2005, nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico). Este projeto pretendeu:

Identificar, analisar, descrever e disseminar as práticas de sala de aula eficazes em contextos inclusivos [...] procurou-se compreender o que funciona nos contextos inclusivos, seguidamente a maneira como funciona e finalmente a razão por que funciona (Meijer, 2005: 33-34).

Meijer (2003; 2005), nos seus *Relatórios Síntese sobre Educação Inclusiva e Práticas na Sala de Aula*, realça que estes estudos de caso revelaram existir cinco grupos de fatores que parecem ser eficazes na educação inclusiva: (i) o ensino cooperativo que pressupõe o apoio coordenado e planeado entre colegas; (ii) a aprendizagem cooperativa (entretida desenvolve os alunos no plano cognitivo e no plano afetivo); (iii) a resolução colaborativa de problemas, implicando os alunos no estabelecimento de regras e limites no funcionamento das aulas; (iv) grupos heterogéneos e uma abordagem diferenciada do ensino, com a flexibilização necessária; (v) e ensino efetivo com base num currículo comum adaptado à turma, apoiado na definição de objetivos, na educação baseada no controlo e na avaliação formativa, nas altas expectativas e no ensino direto com interações constantes.

Como conclusões importantes a reter destes estudos de caso, integrados no projeto *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula*, entre os quais o efetuado em Portugal, há três pontos fundamentais: o primeiro prende-se com o facto de ser possível, já que “o estudo revela que a inclusão nas escolas é uma realidade” (Meijer, 2005: 33-34); o segundo ponto é que “muitos relatórios apresentados pelos países participantes demonstram que os alunos com dificuldades na aprendizagem e com necessidades especiais beneficiam com estas estratégias” (*ibidem*); o terceiro revela que “os estudos de caso e as discussões com os especialistas sugerem que o que é bom para os alunos com Necessidades Educativas Especiais é bom para todos” (*ibidem*).

Estas conclusões são importantes demais para serem ignoradas pelos defensores da escola meritocrática, competitiva e excludente, que apenas beneficia parte dos alunos na sala de aula; existe, afinal uma pedagogia mais saudável que atende às necessidades e interesses de todos os alunos, proporcionando desafios adequados e motivadores, dentro do nível de preparação e perfil de aprendizagem de cada um (Tomlinson, 2008), e que maximiza as potencialidades de todos, promovendo o sucesso educativo e, igualmente, a excelência académica.

Também Judy Kugelmass, em 2004, publica um estudo, *The Inclusive School*, com a intenção de compreender como as definições de educação inclusiva se refletem na forma como funcionam as escolas. Neste sentido, Kugelmass investigou escolas oficiais em Inglaterra, em Portugal e nos Estados Unidos, cuja missão de inclusão é a apresentada na *Declaração de Salamanca* (e não a que significa unicamente a colocação de crianças com deficiência em classes regulares,

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

reforçamos). Esta autora descreve o que caracteriza estas escolas, apresentando alguns pontos comuns que importa destacar:

- (i) as escolas encaram as diferenças entre os alunos e os membros da equipa como recursos;
- (ii) os aspetos organizacionais destas escolas apoiam a colaboração entre os membros da equipa pedagógica (trabalho colaborativo e de partilha);
- (iii) existe uma colaboração interativa entre os educadores e os alunos;
- (iv) a liderança é partilhada com os professores e outros membros da equipa;
- (v) há uma vontade generalizada de lutar pela sustentabilidade das práticas inclusivas;
- (vi) a comunidade educativa compreende a natureza política/social da inclusão;
- (vii) as escolas utilizam uma linguagem e uma simbologia que facilita a comunicação dentro desta e entre esta e a comunidade;
- (viii) há empenhamento efetivo e crença na educação inclusiva.

Este estudo de Kugelmass reforça a importância de uma escola inclusiva, democrática, preocupada com o sucesso de todos os seus alunos, e revela grandes vantagens na implementação de metodologias diferenciadas, colaborativas e equitativas.

Posteriormente, podemos referir que, a par de todas estas investidas descritas, surgiram alguns projetos, também promovidos pelo Estado Português, no sentido de difundir e incentivar o mais possível a educação inclusiva no país. Estas iniciativas anunciam uma preocupação crescente pelas temáticas da multiculturalidade, diversidade, inclusão. Um deles é a Rede de escolas da UNESCO: existe uma grande lista de escolas portuguesas associadas à rede da UNESCO, o que comprova a eficácia e crescente necessidade dos princípios defendidos por esta organização mundial, neste âmbito.

Pensamos que faz falta a divulgação e difusão destas boas práticas para que a “velha” escola dê lugar a uma outra, onde exista uma verdadeira igualdade de oportunidades, onde a diferenciação pedagógica seja um facto e que conduza ao tão almejado e efetivo sucesso educativo.

Respondendo à questão de Ainscow, que serviu de abertura a este apartado, pensamos que as provas estão dadas, falta ainda, talvez, mais vontade, e no nosso entender, formação para que tudo isto aconteça, já que, estamos em crer, é a rotina, a insegurança, muito incitadas pela desinformação, involuntária ou não, que impede o avanço; como refere Paulo Freire (1979: 25): “daí o homem alienado, inseguro e frustrado, ficar mais na forma do que no conteúdo; ver as coisas mais na superfície que em seu interior”.

No sentido de dar alento a esta vontade, surge, em 2006, por iniciativa de um grupo de investigadores nesta área, um livro com informações, orientações e estratégias sobre a escola inclusiva, sob o título *Promoção da Inclusão em Portugal* (Costa et al., 2006: 5):

Este documento resulta da vontade sentida por um grupo de pessoas em colaborar na reflexão que actualmente está em curso relativamente ao sistema educativo Português, pretendendo contribuir para o desenvolvimento duma orientação educativa inclusiva.

Este esforço do meio académico de contribuir para a informação/divulgação de princípios, estratégias e práticas inclusivas, é, em nosso entender, fundamental, já que estas ideias inovadoras não *invadiram* ainda uma grande parte das escolas e salas de aula, figurando apenas na legislação vigente:

A perspectiva educativa inclusiva, subjacente às sugestões que se apresentam neste documento, enquadra-se num movimento de âmbito mundial que tem sido defendida, nas últimas décadas, em diversos fóruns internacionais e apresentada em documentos das Nações Unidas e da UNESCO. [...] Em muitos países, este movimento influenciou uma reformulação profunda na área educativa, visando uma maior capacitação das escolas para atenderem todos alunos e visando os conceitos e práticas tradicionalmente adoptadas pela educação especial. Em Portugal não se verificou um impacto significativo neste sentido, havendo a referir unicamente a publicação de algumas medidas normativas dispersas que não corresponderam cabalmente aos desafios apontados nos fóruns internacionais referidos (Costa et al., 2006: 5-6).

Concluimos nós, há ainda muito a fazer! O nosso contributo/compromisso, com este estudo de caso, é de divulgação e confirmação destes princípios e metodologias inclusivas, que em Portugal não tiveram ainda o impacto desejado, “significativo”, como refere Costa et al. (*Ibidem*), revelando um caminho possível: a formação contínua de professores para a equidade educativa.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

ESTUDOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO EM PORTUGAL

Projeto Escolas Inclusivas (UNESCO & IIE, 1995)

Promoção da Educação Inclusiva (UNESCO & IIE, 1999)

5º Congresso Internacional de Educação Especial Including the Excluded: relatório
"Promovendo a Educação Inclusiva em Portugal" (Costa & Paes, 2000)

Relatórios Síntese sobre "Educação Inclusiva e Práticas na Sala de Aula" (Agência Europeia
para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais, 2003 E 2005)

"The Inclusive School" (Kugelmass, 2004)

Rede de escolas da UNESCO

Promoção da Inclusão em Portugal (Costa et al, 2006: 5)

**ESTUDOS
REVELAM**

EFICÁCIA DA INCLUSÃO

No entanto...

Princípios/práticas inclusivas não tiveram ainda um
impacto significativo, em Portugal (Costa et al, 2006)

**NOSSA
RESPOSTA**

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Síntese 7: Esquema concetual do apartado 2.2.3.

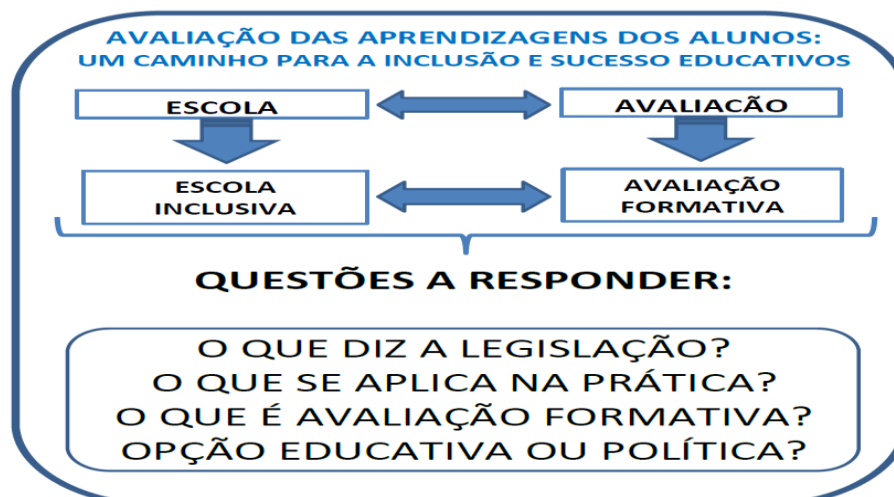
2.3. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: um precioso auxiliar na inclusão e sucesso educativos

Os modelos tradicionais em que temos nos baseado para avaliar não satisfazem mais profissionais, e alunos e alunas, que desejam romper com a lógica da exclusão presente na concepção hegemónica (Ferraz & Macedo, 2003: 140).

A avaliação apresenta-se, quanto a nós, como um dos pilares de uma pedagogia diferenciada e inclusiva e fundamental no alcance do sucesso educativo, daí a centralidade que este tema ocupa nas oficinas que dinamizamos junto da nossa amostra de professores sobre a equidade educativa: “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Avaliação, Autoavaliação e @valiação eletrónica”.

Esteban (2003: 9) diz-nos que “pensar a escola leva-nos necessariamente a pensar a avaliação”; não só concordamos, como vamos um pouco mais longe, já que estamos crenes de que a escola depende em grande parte da avaliação que nela se pratica; ou seja, a avaliação praticada nas salas de aula pode mudar o paradigma de ensino e mesmo os resultados escolares. Uma avaliação formativa e dialógica pode fazer a diferença; estamos em crer que é a avaliação, em última instância, que condiciona todo o processo de ensino e de aprendizagem. É na avaliação que está o poder de estimular, motivar, reformular, diferenciar, incluir. Mas na escola parecem predominar ainda os *modelos tradicionais*, classificatórios e excludentes (Esteban, 2003; Ferraz & Macedo, 2003; Cardoso, 2006; Santiago, Donaldson, Looney & Nusche, 2012).

Vamos, neste capítulo do nosso marco concetual, analisar em pormenor o que diz o tecido legislativo português relativamente a esta questão da avaliação das aprendizagens dos alunos e comparar com o que se aplica na prática educativa; definir o que entendemos por avaliação formativa; e, por fim, tentar demonstrar que a opção por uma avaliação formativa e inclusiva é fundamentalmente política, uma vez mais.



Síntese 8: Esquema concetual do apartado 2.3.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

2.3.1. O que diz a legislação portuguesa sobre avaliação e o que se aplica na prática?

O Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro⁹, republicado, atualizado pelo Despacho Normativo 14/2011, regulou a avaliação das aprendizagens dos alunos em Portugal até final de 2012. É sobre ele que nos debruçaremos neste apartado, a fim de conhecer as orientações da tutela relativamente a este assunto durante o período de implementação do nosso estudo prático (oficinas de formação I, II e III), muito embora este tenha sido já revogado pelo Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, Série II, que, não obstante as inúmeras alterações que impõe no campo da avaliação das aprendizagens, nomeadamente no que diz respeito ao seu objeto (agora mais centrado nos conteúdos do que nas competências dos alunos, indo ao encontro da tendência neo-liberal a que atrás nos referimos), continua a privilegiar uma perspetiva de apoio ao sucesso de todos os alunos.

Faremos, então uma análise cuidada do Despacho 14/2011, antes mesmo de colocarmos em diálogo os vários autores e suas conceções e paradigmas avaliativos, no sentido de discernir que tipo de avaliação deveria prevalecer (por lei) nas salas de aula, à data da implementação do nosso projeto formativo.

Desta forma, importa saber que o diploma em questão se referia e aplicava, exatamente, aos alunos dos três ciclos do ensino básico regular e estabelecia os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos.

Pela análise deste documento normativo, podemos constatar que a tutela orienta e instiga os docentes a promover uma avaliação predominantemente formativa, com base em princípios de transparência e diálogo, mas também de rigor e constante monitorização, de forma a poderem (re)orientar todo o processo educativo.

Esta orientação está patente logo no artigo relativo às *finalidades da avaliação*, onde a avaliação é apontada, no nº2, como:

...um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens (sublinhado nosso).

Outra das finalidades da avaliação previstas nesta legislação, e que fundamentam tudo quanto temos vindo a defender em torno da escola inclusiva, é a preocupação com o sucesso de todos os alunos, dando à avaliação um lugar de destaque no reajustamento do processo de ensino e aprendizagem em função das necessidades dos alunos, pela capacidade de diagnóstico e consequente reformulação que implica, como podemos ler no artigo 3:

⁹ Diário da República, 2.ª série — N.º 222 — 18 de Novembro de 2011

3 — A avaliação visa:

- a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento (sublinhado nosso).

Podemos ver, pelo exposto, que, para além da sua função certificadora, a avaliação deve, antes de mais, servir propósitos formativos de modo a assegurar o sucesso de todos os alunos e, assim, melhorar o sistema educativo.

Relativamente ao que deve constituir *objeto de avaliação*, a lei é bastante clara, destacando a importância dos Projetos Curriculares de Escola e de Turma na definição destes objetos, uma vez que permitem uma adequação do currículo às necessidades particulares de cada escola e turma, como analisaremos, pormenorizadamente, mais adiante nesta dissertação.

4 — A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, expressas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade (sublinhado nosso).

Esta perspetiva assume, quanto a nós, um importante contributo para a construção de uma escola mais inclusiva e democrática, já que prevê a aproximação do currículo nacional às necessidades específicas de cada aluno, no respeito pela diversidade que encontramos hoje nas escolas, de norte a sul do país.

No que diz respeito aos *princípios da avaliação*, a legislação reforça todos os aspetos que analisamos anteriormente, dando indicações claras sobre como se deve processar a avaliação das aprendizagens dos alunos, não deixando margem para dúvidas no que se refere à opção pela componente formativa e dialógica do processo avaliativo:

6 — A avaliação das aprendizagens e competências assenta nos seguintes princípios:

- a) Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem;
- b) Utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados;
- c) Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;
- d) Valorização da evolução do aluno;
- e) Transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adoptados;

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

f) Diversificação dos intervenientes no processo de avaliação (sublinhado nosso).

Princípios como consistência entre avaliação e aprendizagens realizadas, diversificação de instrumentos, valorização da evolução do aluno, transparência, rigor e clarificação/explicitação de critérios, bem como primazia da avaliação formativa, participada pelos alunos através de processos de autoavaliação, não deixam dúvidas sobre as orientações da tutela relativamente à ação dos docentes neste âmbito.

Ainda numa perspetiva dialógica da avaliação, o mesmo documento normativo refere o aluno como um dos principais intervenientes no processo de avaliação, pelo que este ponto não pode ser ignorado pelos professores aquando do processo avaliativo. A este propósito, o artigo 9 refere:

9 — A escola ou agrupamento deve assegurar as condições de participação dos alunos, dos encarregados de educação, dos profissionais com competência em matéria de apoios especializados e dos demais intervenientes, nos termos definidos no regulamento interno (sublinhado nosso).

Este primeiro *enquadramento* da avaliação, em termos legais, é já bastante revelador da opção formativa e dialógica que deve predominar na avaliação das aprendizagens dos alunos, no entanto, a lei é ainda mais específica no que se refere ao *processo de avaliação* em si, incluindo orientações relativamente aos critérios a adotar, e aos procedimentos fundamentais que devem fazer parte das três diferentes modalidades da avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

Quanto à definição dos critérios de avaliação, o diploma deixa a cargo do conselho pedagógico, departamentos curriculares e conselhos de diretores de turma esta difícil tarefa, obviamente de acordo com as orientações do currículo nacional; isto mostra, quanto a nós, a vontade de chegar a respostas mais adequadas e contextualizadas à realidade de cada escola/agrupamento, dando liberdade, ainda que relativa, aos órgãos de gestão de cada escola na escolha e definição de critérios. Mas a lei vai mais longe, admitindo ainda uma nova adequação, tendo em conta a realidade de cada turma, já que permite ao professor adequar/operacionalizar os critérios definidos pela escola, no âmbito do projeto curricular de turma:

16 — Os critérios de avaliação mencionados no número anterior [pelo conselho pedagógico] constituem referenciais comuns na escola ou agrupamento, sendo operacionalizados pelo professor titular da turma, no 1.º ciclo, e pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, no âmbito do respectivo projecto curricular de turma (sublinhado nosso).

Um outro aspeto importante também referido, ainda relativo aos critérios de avaliação, é a sua divulgação e, acrescentaríamos nós, discussão e negociação (embora esta lei não o refira), junto dos alunos, de forma a responsabilizá-los e envolvê-los no seu próprio processo de aprendizagem:

17 — O órgão de direcção executiva da escola ou agrupamento deve garantir a divulgação dos critérios referidos nos números anteriores junto dos diversos intervenientes, nomeadamente alunos e encarregados de educação.

Ainda no que respeita à *avaliação diagnóstica*, as orientações ministeriais não deixam margem para dúvida quanto à sua função: esta deve conduzir à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribuir para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma às necessidades dos alunos, seja em que momento for do ano letivo:

18 — A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa (sublinhado nosso).

No mesmo diploma, a *avaliação formativa* é vista como a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assumindo sempre um carácter contínuo e sistemático, de forma a regular o processo de ensino e aprendizagem. No seu artigo 19, o documento aconselha o uso de uma variedade de instrumentos de recolha de informação, legitimando as nossas preocupações com o registo sistemático e regular das avaliações realizadas, em todos os domínios do saber, como forma de melhor orientar o processo de ensino e regular as aprendizagens dos alunos:

19 — A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem (sublinhado nosso).

A transparência e diálogo na avaliação, assim como a sua importância na reflexão e reformulação do processo de ensino e de aprendizagem vêm explícitos como aspetos fundamentais da avaliação formativa que, lembramos, foi considerada pelo mesmo documento legislativo, a principal modalidade de avaliação no ensino básico.

20 — A avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

21 — A avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, designadamente no âmbito dos órgãos colectivos que concebem e gerem o respectivo projecto curricular e, ainda, sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação, devendo recorrer, quando tal se justifique, a registos estruturados.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Referindo-se depois à *avaliação sumativa interna*, o mesmo documento alerta que esta deve ser de natureza globalizante e respeitar os critérios de avaliação definidos, ou seja, não se pode nunca basear em dois ou três elementos de avaliação recolhidos ao longo do período letivo, através do mesmo tipo de instrumento, sempre concentrado apenas no domínio do saber, pois esta opção desrespeita a natureza globalizante da avaliação (referimo-nos, obviamente ao famigerado teste/exame escrito):

30 — Compete ao professor titular da turma, no 1.º ciclo, e ao director de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, coordenar o processo de tomada de decisões relativas à avaliação sumativa interna e garantir tanto a sua natureza globalizante como o respeito pelos critérios de avaliação referidos nos n.os 15 e 16 do presente despacho.

Terminando as diretrizes relativas ao processo de avaliação, o diploma refere, por último, que a avaliação sumativa interna também tem como objetivo capital a reflexão e reformulação do processo de ensino e aprendizagem e o sequente reajustamento do projeto curricular de turma, tendo continuamente em conta as necessidades dos alunos:

36 — Com base na avaliação sumativa, compete ao professor titular, no 1.º ciclo, em articulação com os competentes conselhos de docentes, e ao conselho de turma, nos restantes ciclos, reanalizar o projecto curricular de turma, com vista à introdução de eventuais reajustamentos ou apresentação de propostas para o ano lectivo seguinte (sublinhado nosso).

Mais adiante, no respeitante aos *efeitos da avaliação* previstos no diploma, há um reforço de tudo quanto ficou atrás referenciado, na medida em que se insiste nas estratégias de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos enquanto função primordial da avaliação formativa:

52 — A avaliação formativa gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver (sublinhado nosso).

De facto, podemos concluir, pela análise da legislação, que as orientações ministeriais fundamentam e legitimam uma avaliação formativa e dialógica, com base em processos de reflexão, reformulação e reorientação do ensino, tendo sempre em conta as necessidades dos alunos, para o alcance do sucesso educativo. Ora, como poderemos verificar nos apartados seguintes, esta é a conceção/paradigma de avaliação que defendemos e que, em nosso entender, poderá conduzir a uma escola mais inclusiva, preocupada com o sucesso de todos e igualmente com a excelência académica, onde os próprios alunos assumem um papel ativo de reguladores e impulsionadores da sua aprendizagem e desenvolvimento.

A par desta lei geral que regulamenta a avaliação das aprendizagens, podemos referir que quase todos os documentos diretores emanados da tutela,

como orientações curriculares e programas disciplinares, vão, desde há algum tempo a esta parte, neste mesmo sentido, de uma avaliação mais positiva, mais formativa e dialogada, conforme o exemplo que se segue:

A grande diversidade de alunos do ponto de vista etário, cultural e social que frequenta actualmente a escola básica pode ser encarada como um contributo para a construção de uma sociedade plural e tolerante, na qual todos os intervenientes têm um papel a desempenhar. No contexto desta diversidade, a avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico. [...] Retomam-se e reforçam-se, agora, os princípios já expressos no Despacho Normativo nº30/2001, como a ênfase no carácter formativo da avaliação e a valorização de uma lógica de ciclo, potenciando-se os seus aspectos mais positivos (ME, 2005).

No tecido legislativo português, a opção pela primazia da avaliação formativa é bastante evidente, no entanto, as práticas de sala de aula revelam uma realidade diferente relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos, como constatou o último relatório sobre Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (Santiago et al., 2012). Este relatório louva, na sua página 50, os objetivos da avaliação previstos pelos órgãos diretivos portugueses, indo ao encontro do que constatamos na análise da legislação:

Three purposes are identified for the assessment of students in basic and secondary education in Portugal:

- To support the education process in such a way as to sustain the success of all students and permit the readjustment of school and class curricular projects, particularly with regard to the selection of methodologies and resources, in accordance with the students' educational needs.
- To certify the various forms of learning and competencies acquired by students at the end of each cycle and when they leave basic education, by means of internal and external summative assessments.
- To help improve the quality of the education system, and make it possible to take decisions that will improve it and promote greater confidence on its operation on the part of society (Ministry of Education, forthcoming).

These purposes represent a coherent balance between the professional, regulatory and accountability purposes of assessment found within most modern systems of student assessment. These purposes are supported by a programme of internal (conducted by teachers and schools) and external (conducted by agencies outside schools) assessment supported by the Office for Educational Evaluation (GAVE) in the Ministry.

Refere ainda a mesma fonte que, em Portugal, segundo as normativas consultadas, a avaliação formativa parece ser a principal modalidade de avaliação das aprendizagens, no sentido de fornecer informação aos professores, escolas e

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

alunos sobre o progresso das aprendizagens, enquanto a avaliação sumativa é usada apenas para informar os pais e outros agentes sobre o processo de avaliação:

In summary, internal formative assessment is a strong feature of the basic education system, with a focus on providing information to teachers, schools and students on student performance. Summative assessment is used to inform parents and others agents. In both formative and summative processes, teachers are at the centre, and are the main agents of the assessment process, with the exception of the national examinations at Grades 6 and 9 (Santiago et al., 2012: 52).

Ainda a par desta preponderância benigna da avaliação formativa, o relatório da OCDE refere a importância atribuída pelos textos normativos à autonomia das escolas e professores no que há avaliação dos alunos diz respeito:

Teachers and schools have considerable autonomy to define assessment criteria and to design internal tests and tasks. [...] This school-based, teacher-led assessment is based on tasks and tests developed by teachers and schools and informed by assessment criteria that are developed by the pedagogical councils or class boards within each school. Schools have considerable autonomy in the decisions about student progress and certification (Fernandes, 2009 como citado em Santiago et al., 2012: 52 - 53).

No entanto, refere a mesma fonte, logo a seguir, que, apesar desta aparente autonomia muito sustentada por toda a legislação, “this apparent autonomy in assessment for teachers and for schools is uncontested and widely supported” (Santiago et al., 2012: 53), as atenções parecem voltar-se mais para os números, para os resultados em si, para a avaliação como um fim, do que propriamente para o processo e sua eventual reformulação e progresso, com todas as consequências negativas que sabemos daí advirem, como o insucesso, a desmotivação e o abandono escolar:

A further strength of the assessment system is the attention paid to data and results at school, regional and national levels, by teachers, parents and students, and by the general public. While this attention can also have negative consequences [...], the focus on outcomes and results, and the commitment to collect and monitor data is noteworthy (Santiago et al., 2012: 56).

Concluindo, o relatório imparcial da OCDE, com o objetivo único de fazer *um ponto de situação* e deixar algumas críticas construtivas e recomendações para as futuras políticas educativas, revela que a avaliação formativa em Portugal é mais forte no *papel* do que na prática: “formative assessment is stronger in policies than in classroom practices with some significant consequences for pedagogy and learning” (Santiago et al., 2012: 56). Ainda, esta equipa de investigadores atribui este desequilíbrio ou incongruência entre a teoria e a prática relativamente à avaliação da aprendizagens dos alunos portugueses a um

possível e profundo desconhecimento do significado de *avaliação formativa* ou ainda à pressão exercida pela *accountability* da avaliação externa (exames nacionais) e (con)sequentes rankings de escolas (Harlen and James, 1997; Wiliam and Black, 1996; Newton, 2007 como citado em Santiago et al., 2012: 57).

Seja qual for o motivo desta incoerência entre a legislação e as práticas efetivas, a verdade é que o fosso existe e não deve continuar a ser ignorado. A equipa da OCDE alerta para a primazia exagerada da avaliação sumativa sobre a formativa e para as consequências nefastas que esta ênfase amplificada pode implicar:

The review team did not find that this formative emphasis was reflected to the same degree in classroom and school practice. On the contrary, in classroom and schools, the formative seems to be increasingly displaced by the summative and a focus on the generation of summative scores. While the attention to results and data is a positive feature of the system in Portugal, an over-emphasis on these may be having a negative impact and undermining the formative role of teachers and assessment so highly valued in policy goals (Santiago et al., 2012: 57).

Estas práticas obsessivamente centradas nos resultados, substituindo aulas por verdadeiras sessões de preparação para os testes e exames, legando para segundo plano a aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno, preocuparam a equipa em questão e continuam a preocupar-nos a nós, daí a importância que atribuímos à formação contínua como um dos meios para equilibrar a prática com a teoria:

Such over-emphasis generated particularly strong views in the course of discussions with the review team. The team heard about an obsessive attention to results, the drive for results skewing the education system, media hype around examination results, classroom practice dominated by examination and test preparation, non-compulsory tests gaining the status of compulsory tests, and the quality of teaching being equated to the quality of results. It is noteworthy that such phenomena are more usually associated with the backwash from high- or medium-stakes *external* assessment, but in the case of Portugal, they seem to be associated with apparently low-stakes assessment where teachers play a central role (Santiago et al., 2012: 57, sublinhado nosso).

Pensamos que a formação pode ajudar na clarificação do conceito e formas de praticar a avaliação formativa e dialógica na sala de aula, já que o seu desconhecimento pode ser uma das causas do problema referido pela própria equipa da OCDE, como vimos, daí este nosso projeto como tentativa de contribuir para a discussão sobre o assunto.

Não obstante, permanece por clarificar neste lugar o que entendemos por avaliação formativa, já que esta pode ser alvo de várias definições/interpretações: “The concept of formative assessment is open to a variety of interpretations in assessment policies across the systems of individual countries, including Portugal” (Santiago et al., 2012: 53). Dedicaremos o próximo apartado a expor o nosso entendimento sobre o assunto.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

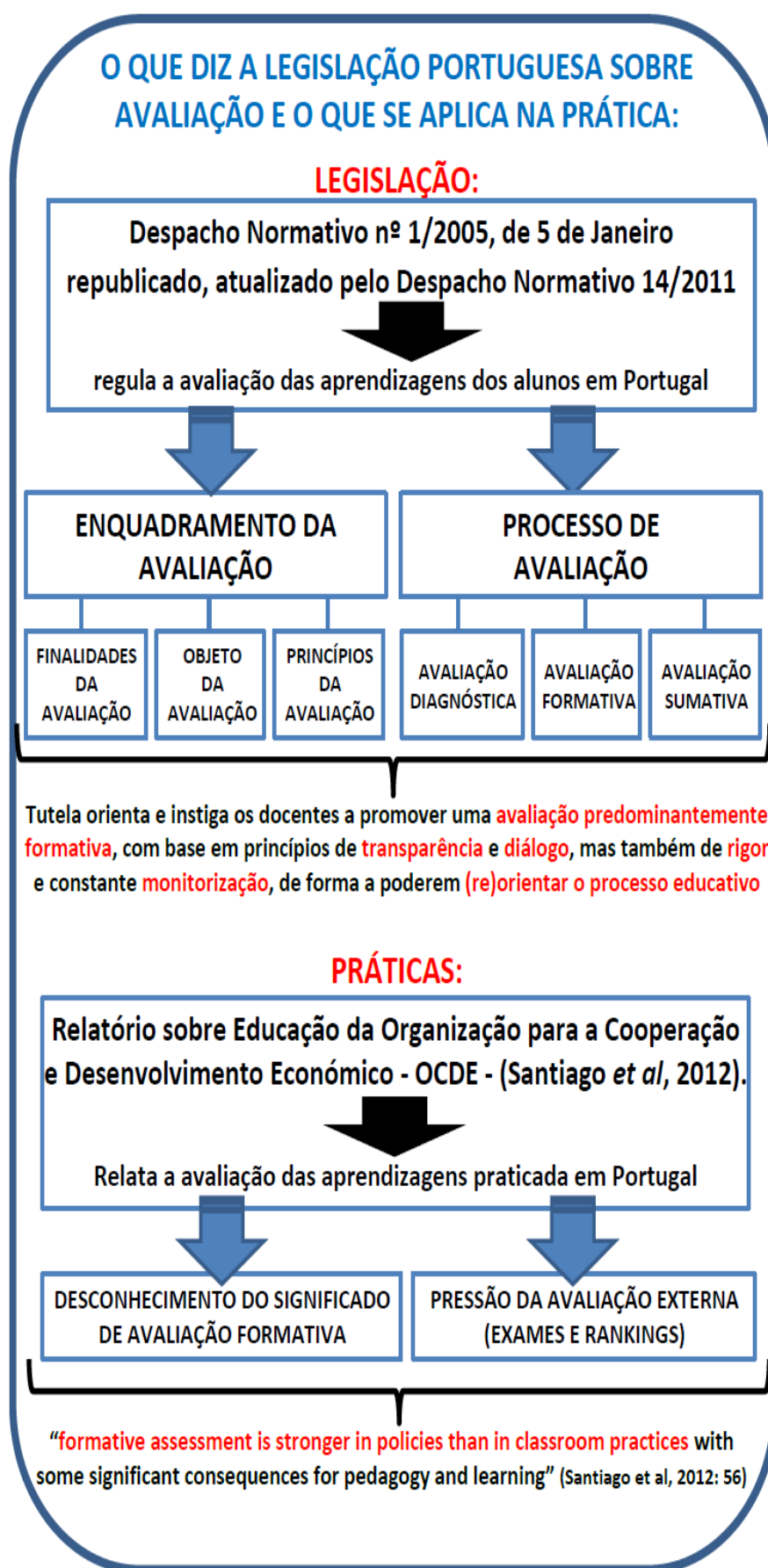
6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



Síntese 9: Esquema conceitual do apartado 2.3.1.

2.3.2. O que entendemos por avaliação formativa

Com efeito, só uma avaliação apropriada, atenta à diversificação e alargamento dos momentos, instrumentos e procedimentos avaliativos, que envolva uma maior participação de professores e alunos, centrada no processo e no desempenho, contextualizada, participativa e reflexiva e menos normativa, possibilita que cada aluno progrida ao seu ritmo, proporcionando-lhe as condições de aprendizagem e apoio mais adequadas (Costa et al., 2006: 20).

Concordamos com Costa *et al.*, e assumimos neste lugar (como temos assumido em outros) uma opção consciente pela avaliação formativa e dialógica na sala de aula, como um dos pilares de sustentação da filosofia de uma escola inclusiva, atenta à diversidade, como reforçam os mesmos autores:

A avaliação, nomeadamente quando entendida em termos de regulação do próprio sistema, é um dos pilares fundamentais do processo educativo pois, sempre que a gestão do currículo implica adaptações ou modificações, estas repercutem-se no próprio processo avaliativo (Costa et al., 2006: 20).

A primazia da avaliação formativa é defendida em termos legislativos, como revimos, mas importa, antes de mais, explicitar o que entendemos por avaliação formativa, já que esta designação não é totalmente consensual, admitindo diferentes significados, dependendo das épocas e dos autores e/ou textos que a ela se referem.

É sabido que a avaliação das aprendizagens dos alunos se pode conceber e concretizar no terreno de variadas formas, modalidades, aplicando diversos critérios, instrumentos e incidindo sobre diferentes tipos de conhecimentos/aprendizagens/ competências. Dependendo deste grande número de variáveis, podemos praticar diferentes tipos de avaliação.

Segundo o *Dictionnaire Actuel de l'Éducation* (Legendre, 2005: 639), avaliação das aprendizagens é:

Évaluation des compétences, des connaissances, des habiletés ou des attitudes d'un élève, ayant pour objet de déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs ont été atteints; processus qui consiste à recueillir, analyser et interpréter les données relatives à la réalisation des objectifs proposés dans les programmes d'études, au développement général de l'élève, en vue de prendre des décisions pédagogiques et administratives plus éclairées (sublinhado nosso).

E, segundo a mesma fonte, avaliação formativa é:

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés. [...] Éducation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève; elle se fonde en partie sur l'autoévaluation. [...] Évaluation qui vise à fournir des éléments d'appréciation contribuant à former et à réformer un projet de logiciel éducatif (Legendre, 2005: 643, sublinhado nosso).

Para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), avaliação formativa é:

OECD (2005) defines formative assessment as the frequent assessment of student progress to identify learning needs and adapt teaching. However, there is debate over whether assessment is truly formative unless it involves the student, and unless feedback to the student on his/her progress features in the process (Shepard, 2000). Assessment is not truly formative, it is also suggested, unless the evidence gathered is used to inform subsequent instruction. Feedback in Portugal tends to be focused on test performance and results rather than on learning. This applies to feedback from both internal and external assessment. Such feedback on test scores is an important component of learner feedback, but only in the context of broader evidence of learning and feedback on that learning. The absence of this broader focus reflects a tendency to adopt a more behaviourist approach to pedagogy, and little engagement with constructivist principles (Santiago et al., 2012: 57, sublinhado nosso).

Podemos concluir, segundo as fontes, que a avaliação formativa é aquela que, como o seu nome indica, pretende formar mais do que classificar; é avaliar as aprendizagens para se poder refletir sobre e reformular o desempenho, quer dos alunos quer dos professores. Mas a preponderância atual deste tipo de avaliação prevista na legislação e nos estudos dos teóricos da educação é fruto de um processo gradual e complexo que se foi aprimorando ao longo dos tempos.

Segundo Guba e Lincoln (1989 como citado em Parente, 2004: 22-23), podemos dizer que esta evolução se estendeu por quatro principais gerações nos últimos cem anos, onde ocorreram alterações significativas no conceito de avaliação, seus objetivos, princípios e função. Estas diferentes gerações inscrevem a avaliação em distintos posicionamentos, quer ao nível ontológico e epistemológico, quer metodológico, sendo que as três primeiras se inserem no paradigma convencional, positivista ou técnico e a quarta geração situa-se já no paradigma construtivista.

Parente (2004) apresenta estas quatro gerações do conceito/paradigma de avaliação de Guba e Lincoln (1989) (generalizadamente e não especificamente numa perspetiva educacional) de forma bastante sucinta mas elucidativa quanto ao seu processo de evolução. A primeira geração corresponde ao princípio do

Capítulo 2: Marco Concetual

século e aparece associada à medida dos resultados escolares dos alunos – “geração da medida” – onde o papel do avaliador é sobretudo técnico. A *segunda geração*, entre os anos trinta e o final dos cinquenta, é já influenciada pelos trabalhos de Ralph Tyler¹⁰ e, apesar de pretender medir, já compreende nesta medida de resultados os objetivos educacionais atingidos pelos alunos no âmbito dos programas – “geração da descrição” -, onde o papel do avaliador é, sobretudo, descrever padrões para identificar potencialidades e limitações dos objetivos estabelecidos (o papel do avaliador é descrever, mas não deixa de continuar a ser técnico, o que muda é a compreensão de medida que não é mais vista como equivalente da avaliação mas como um instrumento ao seu serviço). A *terceira geração* desponta no início dos anos sessenta, e é caracterizada pelo surgimento do “julgamento na avaliação”, que passa a fazer parte integral do processo; o avaliador assume também a função de julgar, para além de técnico e descritor. A *quarta geração* caracteriza-se por ser uma avaliação “responsiva e construtivista”: *responsiva* porque todos passam a ser intervenientes ativos em todas as fases de avaliação através de um processo de diálogo e negociação; *construtivista* na medida em que não pretende apenas descrever os resultados, mas conhecer o processo que levou ao resultado, sempre através de uma perspetiva dialógica e negociada entre avaliados e avaliador – “geração da negociação” -, onde o avaliador desempenha as funções técnicas, descritivas, de julgamento, e, ainda, de gestor.

Por ser recente esta *quarta geração da avaliação*, ela é muitas vezes preterida em relação às práticas mais antigas e arraigadas, as técnicas e descritivas, que se preocupam mais com os resultados propriamente ditos do que com os processos que levaram a esses mesmos resultados. É por isto que alguns investigadores constataam que nas escolas prevalece ainda uma conceção mais classificatória e hierarquizante do que formativa, como Perrenoud (1999), por exemplo, que refere a avaliação na escola como estando associada “à criação de hierarquias de excelência”.

Ou seja, a conceção avaliativa dominante é a relacionada com a medida e, por essa razão, não torna possível uma intervenção no sentido da melhoria do processo, pois não se empenha na sua compreensão. A avaliação, assim entendida, é uma avaliação ao serviço da seleção dos melhores e ao serviço da certificação e não ao serviço do progresso e evolução das aprendizagens dos alunos, formativa portanto. Ora esta conceção avaliativa acarreta graves consequências relacionadas com o insucesso escolar que em nada beneficiam a evolução e progresso do sistema de ensino, como alertam Costa et al. (2006: 20):

¹⁰ Ralph W. Tyler (1902–1994) was an American educator who worked in the field of assessment and evaluation. He served on or advised a number of bodies that set guidelines for the expenditure of federal funds and influenced the underlying policy of the Elementary and Secondary Education Act of 1965. Tyler chaired the committee that eventually developed the National Assessment of Educational Progress (NAEP) (In Wikipedia, the free encyclopedia).

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Um dos problemas que se levanta diz respeito às implicações da avaliação, tão fortemente vinculada às adaptações e modificações curriculares, na progressão escolar do aluno. Como se sabe, a retenção é a principal causa do abandono escolar, para além de gerar nos alunos retidos o sentimento de serem afastados da possibilidade de desenvolverem relações normais com os seus pares de idade, contribuindo para a vivência de um sentimento mais ou menos forte de incapacidade e incompetência.

Perrenoud (1999) afirma ainda que foi desta contradição existente no sistema de avaliação educativo, entre a função de seleção e a função de formação, que surgiu a necessidade de novas perspetivas, favorecendo o desenvolvimento das duas diferentes modalidades de avaliação: a avaliação formativa, ao serviço do processo de ensino e aprendizagem; e a avaliação sumativa, voltada para os resultados e classificação.

Perrenoud (1999) situa, assim, a avaliação entre dois pólos: a formativa e a classificatória, assumindo a primeira com o pólo positivo da avaliação, conducente à reflexão e reformulação do desempenho (tanto do professor como dos alunos), e a segunda como o pólo negativo que apenas usa a avaliação como forma de quantificar a aprendizagem realizada, com o intuito único de classificar e hierarquizar os alunos, sem qualquer benefício para estes, e incutindo neles um espírito de competição pouco salutar em termos educativos.

Avaliação formativa pressupõe, então, uma conceção de avaliação com preocupação pela qualidade das aprendizagens realizadas e não pela quantidade de conhecimentos aferidos; pressupõe ainda uma preocupação com o sucesso de todos os alunos, com a sua compreensão e progresso, dando mais ênfase ao processo de aprendizagem do que ao produto/resultado final; pressupõe, também, uma reorientação constante dos processos de ensino e de aprendizagem, diferenciadores, que pretendem chegar a todos os alunos.

Também este conceito de avaliação formativa teve a sua evolução e desenvolvimento, tendo sido primeiramente discutido por Scriven (1967 como citado em Parente 2004) de forma generalizada, e transportado para a avaliação das aprendizagens dos alunos através da *pedagogia do domínio* de Benjamim Bloom (1972, 1976, 1979, 1988 como citado em Perrenoud, 1999: 14), que defendia que todos os alunos podem aprender (80% dos alunos podem dominar 80% dos conhecimentos e das competências inscritos no programa, com a condição de organizar o ensino de maneira a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos claramente definidos).

Ora, apesar da evolução, esta perspetiva dos anos 70 está ainda muito longe dos métodos de diferenciação pedagógica e de avaliação formativa que os autores de hoje defendem como alternativa à conceção hegemónica do ensino, que não atende todos os alunos na sala de aula (Ainscow, 1998; Esteban, 2003; Ferraz & Macedo 2003; Fernandes, 2006; Tomlinson, 2008...), uma vez que o que Bloom propôs foi:

Propôs como primeira finalidade dos professores a condução de todos os seus alunos à mestria dos objectivos educacionais previstos. Passou-se de uma pedagogia de instrução (...) para uma pedagogia de aprendizagem que busca as condições propícias para uma assimilação completa por parte dos alunos. [...] Daqui em diante, tentaremos distinguir os processos de aprendizagem dos alunos de maneira a obter um resultado idêntico para todos os alunos, sejam quais forem as suas aptidões; o que varia é a duração do trabalho (Cardinet, 1993: 76 como citado em Parente, 2004, sublinhado nosso).

Então, embora se assista, com Bloom, a um avanço relativamente à *pedagogia de instrução* para uma *pedagogia de aprendizagem*, esta perspectiva de avaliação formativa aparece muito focada nos objetivos e nos resultados, enquanto a avaliação formativa que defendemos é mais centrada na interação e diálogo, nos processos e na regulação da prática educativa, tanto do ensino como da aprendizagem.

Domingos Fernandes (2006: 22-23) diz a este propósito, mostrando que a avaliação formativa pode ter sentidos diferentes:

A avaliação formativa, tal como era entendida nos anos 60 e 70 do século XX (ver, por exemplo, Scriven, 1967; Bloom, Hastings & Madaus, 1971), pouco tem a ver com a avaliação formativa dos dias de hoje (ver, por exemplo, Earl, 2003; Harlen & James, 1997; Sadler, 1998; Torrance & Prior, 2001). No primeiro caso, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interactiva e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem. No segundo caso, estamos perante uma avaliação bem mais complexa [...]. Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens (sublinhado nosso).

Neste seguimento, e com o objetivo de distinguir estas duas noções (comportamentalista e construtivista) de avaliação formativa, afinal tão distantes, o mesmo investigador propõe uma nova terminologia para a avaliação formativa - AFA "avaliação formativa alternativa":

Consequentemente, importa salientar que o que se tem vindo a construir teoricamente e o que se pretende pôr em prática, é uma alternativa concreta à avaliação formativa de natureza behaviourista e a uma avaliação de contornos relativamente mal definidos, de intenção formativa ou apenas pontualmente formativa, intuitiva, pouco fundamentada teoricamente, que também se pratica em muitas salas de aula, e que impropriamente se designa como formativa. Por estas razões, a designação avaliação formativa alternativa (AFA) parece ser mais adequada.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Esta *avaliação formativa alternativa* deve ser preponderante na sala de aula, pois estimula o diálogo e a co-responsabilização dos alunos pelo seu processo de aprendizagem, para além de permitir uma maior igualdade de oportunidades de sucesso, pois foca-se nas dificuldades de cada um e usa a avaliação como *ferramenta* para monitorizar e melhorar o processo de ensino, promovendo a reflexão e eventual reformulação do desempenho de todos os seus intervenientes, nomeadamente professores e alunos.

Muitos outros nomes têm designado este tipo de avaliação, como refere Fernandes (2006: 25): “avaliação autêntica (Tellez, 1996; Wiggins, 1989a, 1989b, 1998); avaliação contextualizada (Berlak, 1992a, 1992b); avaliação formadora (Nunziati, 1990; Abrecht, 1991); avaliação reguladora (Allal, 1986; Perrenoud, 1988a, 1988b); regulação controlada dos processos de aprendizagem (Perrenoud, 1998a, 1998b); e avaliação educativa (Gipps, 1994; Gipps & Stobart, 2003; Wiggins, 1998)”.

Independentemente do nome que se lhe atribui, esta avaliação tem uma índole construtivista, própria de uma pedagogia social, e tem como objetivo último refletir sobre, reformular, melhorar o processo de ensino e o de aprendizagem. Logo, esta *avaliação formativa alternativa* nada tem a ver com a avaliação formativa behaviourista, que apesar de ser “mais restrita e pontual e quase limitada à verificação da consecução de objectivos comportamentais [...]”, para muitos autores, é a mais predominante nos sistemas educativos (ver, por exemplo, Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Dwyer, 1998; Harlen & James, 1997)” (Fernandes, 2006: 25).

Tentando encontrar resposta para esta contradição, interessou-nos o entendimento de Sousa sobre esta questão (2010: 52-53), que se refere àquele que pensamos ser o principal obstáculo à *avaliação formativa alternativa* que temos vindo a defender, como *racionalidade* ou *pensamento normalizador*, que “não estimula a consideração de alternativas a certas opções curriculares, que se vão naturalizando como se obedecessem a leis universais” e legitimam modelos de avaliação dos alunos hierarquizantes e excludentes:

O pensamento normalizador assenta no pressuposto de que a distribuição dos alunos ao longo de uma curva normal é inevitável. Este pressuposto fatalista mina a demanda de bons resultados escolares para todos os alunos. Quanto mais se restringir a avaliação dos alunos à comparação dos mesmos com um padrão de normalidade, mais os resultados da avaliação serão entendidos como desvios à norma, mais se acreditará que alguns alunos estão inevitavelmente condenados ao insucesso [...] e menos se investirá na construção do sucesso para todos.

Para além deste problema, quanto a nós grave, do entendimento dos resultados da avaliação enquanto desvios à norma, o *pensamento normalizador*, fatalista e excludente, tradicionalista, apresenta ainda uma outra grande desvantagem no que diz respeito à igualdade de oportunidades, ainda segundo o mesmo autor: a valorização de determinados domínios/competências

relativamente a outros, sem qualquer pudor ou receio de discriminação ou marginalização:

A forma como os padrões da normalidade são construídos no âmbito da cultura escolar tradicional contribui para a valorização de demonstrações do domínio de conhecimentos [...]. Os alunos que não obtêm aproveitamento satisfatório nas áreas curriculares tradicionalmente mais valorizadas despertam a atenção e ajuda dos professores e de outros responsáveis, embora, muitas vezes, essa ajuda não seja eficaz. A situação desses alunos tende a ser vista como anormal e merecedora de algum esforço de correcção. Mas já a situação dos alunos que obtêm bom aproveitamento nessas áreas e têm dificuldades em áreas tradicionalmente menos valorizadas tende a ser vista como normal e a não ser problematizada (*Ibidem*).

Esta distinção entre os alegados *saberes fundamentais* e os supostos *saberes acessórios*, que a escola tradicional estima e eterniza, é profundamente injusta e tende a sobrevalorizar o domínio dos conhecimentos, nomeadamente os relacionados com as Ciências e as Letras, em detrimento das competências e atitudes e conhecimentos relacionados com as Artes/Expressões.

Este preconceito, chamemos-lhe assim, que assume como fundamentais certos domínios e conhecimentos e não outros, pode hipotecar esperanças no futuro de muitos alunos que, por exemplo, nunca se destacaram na Matemática ou Língua Materna, mas poderiam vir a encontrar um lugar de realização na dança, na música, no desporto, na pintura, etc. Por outro lado, um aluno com um bom aproveitamento nas áreas da Matemática ou Línguas não significa que não apresente problemáticas complexas ao nível da socialização, saber ser e estar em comunidade, impedindo-o de se realizar completamente em qualquer que seja a sua área de estudos e profissionalização.

Queremos com isto dizer que, ao contrário do *pensamento normalizador* e *castrador* da escola tradicional, pensamos que nenhum domínio se deveria sobrepor a outro, no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos (saber, saber fazer e saber ser), e que nenhuma área deveria ser valorizada relativamente a outra (Ciências, Letras, Expressões, etc.). A ação educativa, nomeadamente a avaliativa, deve ser abrangente, atenta a todos os domínios e o mais possível dialogada e formadora.

Concluindo, entendemos avaliação formativa como sinónimo de regulação, feedback atempado, reflexão, reformulação, reorientação, reajustamento, diálogo, interação, co-responsabilização, envolvimento, igualdade de oportunidades, definição de metas individuais, diversificação de estratégias, participação, progresso e evolução nas aprendizagens. Logo, não compreende discriminações de espécie nenhuma e não pode, nunca, ser entendida como desvio à norma, nem como classificação.

Esta clarificação do conceito de avaliação formativa parece-nos fundamental, pois posiciona-nos e orienta-nos neste campo concetual tão complexo. Como refere Fernandes (2006: 22), concordando com Santiago et al.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

(2012), a melhoria das práticas de avaliação formativa implica um conhecimento profundo do seu significado:

Difícilmente haverá mudanças significativas e consistentes nas práticas de avaliação formativa sem uma teoria que, para além de as enquadrar ao nível dos fundamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos, contribua para a indispensável clarificação conceptual sobre que práticas se deverão apoiar e desenvolver. Mudar e melhorar práticas de avaliação formativa implica que o seu significado seja claro para os professores, tanto mais que são muito fortes e complexas as suas relações com os processos de ensino e de aprendizagem.

Aquando da implementação do nosso projeto formativo, tivemos em conta este parecer de Fernandes (*Ibidem*) no sentido de contribuir para a clarificação do conceito, tendo em mente o desconhecimento por parte de muitos professores, inclusivamente os que constituíram a nossa amostra, uma vez que revelaram algumas concepções coincidentes com as que Fernandes (2006: 23) descreve:

A investigação mostra que muitos professores têm revelado concepções tais como: a) a avaliação formativa e a avaliação sumativa distinguem-se através dos instrumentos utilizados; b) a avaliação formativa é subjectiva e a avaliação sumativa é objectiva; e c) a avaliação formativa é toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula (ver, por exemplo, Boavida, 1996; Fernandes, Neves, Campos & Lalande, 1996; Jorro, 2000; Stiggins & Conklin, 1992).

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

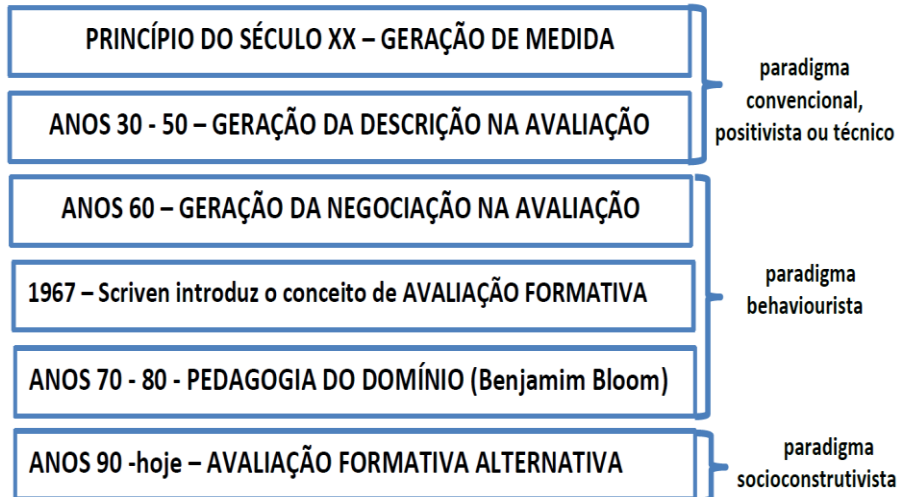
Conclusões

Considerações

Bibliografia

O QUE ENTENDEMOS POR AVALIAÇÃO FORMATIVA:

AVALIAÇÃO EVOLUÇÃO NOS ÚLTIMOS 100 ANOS:

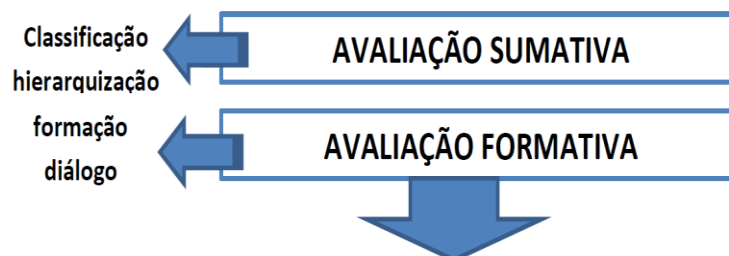


AFA

Por ser recente, o paradigma construtivista é, muitas vezes, preterido em relação às práticas mais antigas e arraigadas, as técnicas, descritivas e, principalmente, as behaviouristas que se preocupam mais com os resultados do que com os processos:

NA PRÁTICA

PREVALECE HOJE UMA AVALIAÇÃO MAIS CLASSIFICATÓRIA DO QUE FORMATIVA



Regulação, feedback atempado, reflexão, reformulação/reorientação/reajustamento, diálogo, interação, co-responsabilização, envolvimento, igualdade de oportunidades, definição de metas individuais, diversificação de estratégias, participação, progresso e evolução nas aprendizagens.

Síntese 10: Esquema concetual do apartado 2.3.2.

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

2.3.3. Avaliação formativa ou classificatória: uma opção política

[A avaliação é uma] prática tradicionalmente imersa na previsibilidade, na repetição e no saber, mas que também guarda em si o oposto (Esteban, 2002: 130-131).

Este *oposto* de que nos fala Esteban está pendente, fundamentalmente, em nosso entender, de uma opção política que é feita, antes de mais, pela tutela, mas também pelas escolas, pelos seus órgãos de gestão e pelos diversos docentes, através da autonomia que lhes é devida aquando da construção dos Projetos Curriculares de Escola e Projetos Curriculares de Turma.

Bonal (2012: 19) refere que, apesar da autonomia dos professores ser relativa, é aí que reside a sua possibilidade de “resistir” a um modelo excludente com base em métodos de *accountability*, concordando com o que temos vindo a defender sobre o *poder* dos professores na mudança de paradigmas e na construção de uma escola com mais equidade e sucesso.

Por tudo quanto analisamos atrás, podemos arriscar dizer que uma avaliação puramente classificatória perpetua as desigualdades de oportunidades, promove a competição e não gera iguais oportunidades de sucesso, como é pretendido. Desta forma, a opção pela sua prática está relacionada, em nosso entender, com a perspetiva neo-liberal de quem a promove, com bases na competição, que contraria uma perspetiva democrática, com bases na cooperação e solidariedade, onde todos os alunos têm o seu lugar de realização e sucesso:

A prática de avaliação, que pretende medir o conhecimento para classificar os (as) estudantes, apresenta-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e de cooperação e estimula a competição. Essa prática exclui do processo ações indispensáveis para um contexto pedagógico favorável à aprendizagem de todos, portanto é insuficiente para a professora que deseja ensinar a todos os seus alunos e alunas (Esteban, 2003a: 17-18).

Como pudemos analisar no apartado anterior, existem diferentes tipos de avaliação que servem diferentes propósitos e a “avaliação que classifica, seleciona e pune, ratifica a exclusão social”, relembra Gadotti (2000: 15), pelo que arcamos uma opção ciente pela vertente formativa e dialógica da avaliação, como forma incontornável de atingir os objetivos de uma educação para todos.

Retomando a ideia de Perrenoud (1999: 9-16), existem duas lógicas antagónicas de avaliação, que pautam as práticas avaliativas dos professores e decidem, de forma determinante, a direção do processo de ensino e aprendizagem e seus resultados: um positivo e outro francamente negativo. Este último abriga uma conceção ligada à perspetiva neo-liberal, apoiada no intuito capitalista da competição, na desigualdade e na exclusão dos mais desfavorecidos, apostando na classificação e hierarquização dos indivíduos sem atender à sua individualidade e à complexidade dos processos humanos e sociais; estimulando

aquela a que Paulo Freire chamou de *consciência bancária da educação* (Freire, 1979: 38):

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. [...] O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito da sua ação. A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá mais se sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação.

O pólo positivo da avaliação acolhe uma concepção oposta, moderna no seu teor, mas defendida por autores visionários, como o que acabamos de mencionar, desde o século XX; Freire foi considerado um dos maiores educadores de sempre ao criar a *Pedagogia do Oprimido*, nos anos 60, uma metodologia que insere a leitura do mundo, a liberdade, o diálogo, a aprendizagem efetiva e significativa no centro de uma educação transformadora em permanente interlocução com o meio que a envolve e, por tudo isto, muito mais eficiente do que a tradicional, geradora da *escola cidadã*¹¹ e da emancipação social.

A escolha resume-se a uma escola para e pela cidadania ou uma escola para e pela economia de mercado; a nossa opção, essencialmente política, por uma educação democrática, inclusiva e para a cidadania, pede uma justificação neste lugar sobre o que é afinal cidadania. Gadotti (2000: 2) responde da seguinte forma:

Pode-se dizer que cidadania é essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: **direitos civis**, como segurança e locomoção; **direitos sociais**, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc. **direitos políticos**, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc. Não há cidadania sem democracia. O conceito de cidadania, contudo, é um **conceito ambíguo**.

Diz-nos ainda o mesmo autor que a ideia de uma “escola de cidadania” já havia aparecido nos Estados Unidos na década de 30 com as chamadas *Citizenship Schools*; foram organizadas por Myles Horton, *educador popular*, em resposta a um pedido de Esau Jenkins, um líder comunitário negro, que tinha a ambição de que as escolas públicas alfabetizassem os negros, a fim de instrumentá-los para a conquista do voto e do poder político. Assim sendo, pretendiam desenvolver uma educação alfabetizadora que contasse com líderes negros como professores e ensinasse os estudantes a ler, mas com base nas suas necessidades e anseios de conquista da liberdade.

Como vemos, tanto Myles Horton como Paulo Freire foram pedagogos visionários de um sistema de ensino libertador, promotor da emancipação e transformação social. Estas ideias da *escola cidadã* foram influenciando os

¹¹ Conceito revisto na página 67.

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

sistemas de ensino lenta e gradualmente, co-existindo atualmente as duas versões nas escolas, muitas vezes à mercê, estamos cientes, da opção de cada docente. No entanto, a conceção neo-liberal do ensino parece prevalecer num movimento de tendência internacional, onde tudo e todos são reduzíveis a números e estatísticas e onde a cidadania é remetida para segundo plano, se não mesmo renegada do cenário educativo. Não obstante as indicações legislativas em Portugal e os inúmeros alertas dos estudiosos e investigadores nesta área da Educação serem orientadores/impulsores de uma avaliação mais positiva, mais formativa, mais dialógica, numa perspetiva inclusiva, democrática, cidadã da escola, o que temos vindo a observar nas nossas escolas, atualmente, parece ser uma prática avaliativa classificatória e excludente, como constatou o último Relatório sobre a Educação em Portugal da OCDE (Santiago et al., 2012) já neste lugar analisado.

Reflete Freitas (2003: 58) que “a conceção antiga permanece, mas camuflada de moderna”. Ora, o que observamos hoje, a par de uma crescente preocupação com a inclusão (pelo menos aparente/*camuflada*) é uma necessidade de avaliar/quantificar tudo e todos, estimulando uma competição nada benigna porque desigual, entre alunos, entre escolas, entre professores; veja-se, a título de exemplo, o fenómeno, relativamente recente, dos rankings de escolas. Esta necessidade de classificação/escalonamento é bem visível através da importância atribuída aos exames nacionais e rankings pelo Ministério, e consequentemente pelos professores, onde todos são quantificáveis com um mesmo instrumento de medida standardizado, quando em Educação, como temos vindo a defender e tentar demonstrar, uma medida não serve para todos!

Afonso (2009: 15) chama a atenção para a crescente centralidade dos “exames e testes standardizados” (nacionais e internacionais) na configuração das políticas educativas contemporâneas, apelando também a uma “reflexão mais aprofundada e crítica em torno da descomplexificação, despolitização e tecnicização das formas tendencialmente dominantes de accountability, porque nem tudo o que conta em educação pode ser medido ou comparado”, explica.

Accountability¹² é um termo que se associa a três dimensões que o mesmo autor considera articuláveis: *avaliação, prestação de contas e responsabilização*; alertando para o facto de estas nem sempre constituírem elementos que se potenciam mutuamente, e nem sempre se integram em orientações e relações guiadas por uma intencionalidade democrática e de *empowerment* dos cidadãos, sendo que o perigo maior está, precisamente, na responsabilização sem avaliação e prestação de contas:

De todas as combinações possíveis, a situação mais problemática é, sem dúvida, a que diz respeito à responsabilização sem avaliação e sem

¹² Almerindo Afonso (2009) refere quatro formas de *accountability* em construção no contexto português: decorrentes da avaliação do desempenho docente; da avaliação institucional das escolas; dos exames nacionais e da publicitação dos *rankings*.

prestação de contas. Neste sentido, um sistema de *accountability* democraticamente avançado inclui a *avaliação*, a *prestação de contas* e a *responsabilização*, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, a participação, a cidadania. Defende-se aqui, portanto, uma linha de reflexão e pesquisa que assente numa concepção de *accountability* mais ampla, fundamentada e complexa do ponto de vista teórico-metodológico, político, axiológico e epistemológico. Neste sentido, um sistema de *accountability* assim alicerçado não pode ser reduzido a uma prestação de contas ritualística ou simbólica, nem ser associado a perspectivas instrumentais, hierárquico-burocráticas, gestionárias ou de mero controlo, para as quais parecem remeter, muitas vezes, os discursos e práticas vulgares (Afonso, 2009: 17).

Como vemos, a prática do exame nacional e do ranking de escolas pode resultar, perversamente, num processo de *accountability* não transparente nem democrático, baseado apenas em procedimentos simplistas, “de uma forma parcelar, incompleta e redutora face à complexidade e pluralidade dos objectivos, missões e funções da educação escolar” (Afonso, 2009: 15). Assim, refere, “quando a prestação de contas exigir a avaliação, esta deverá desenvolver-se de forma fundamentada e o mais possível objectiva, de modo a procurar garantir a transparência e o direito à informação em relação à prossecução de políticas, orientações, processos e práticas”. Deve ainda arrogar-se:

uma avaliação rigorosa e prudente sob o ponto de vista técnico-metodológico (tendo por referência, entre outros, critérios, objectivos e padrões previamente definidos), e tendo em conta igualmente o enquadramento cultural, ético e jurídico que preveja procedimentos democráticos e salvaguarde direitos fundamentais (*Ibidem*).

Voltando ao nosso exemplo, os rankings e exames nacionais, sendo considerados por muitos um instrumento regulador/de aferição do sistema, de comparação de assimetrias ao nível das classificações atribuídas nas diferentes instituições de ensino, não deixam de desconsiderar um fator preponderante e fundamental em todo o sistema educativo: o fator social.

Daí que os rankings de escolas, documento que traduz todos os resultados aferidos ao nível nacional, em forma de escala, seja considerado pelos mais diversos especialistas na área da avaliação bem como prestigiadas associações científicas¹³, como redutor e segregador, não visando a evolução e o progresso do

13- Associação Americana de Avaliação: “Although used for more than two decades, state mandated high stakes testing has not improved the quality of schools; nor diminished disparities in academic achievement along gender, race or class lines; nor moved the country forward in moral, social, or economic terms. The American Evaluation Association (AEA) is a staunch supporter of accountability, but not test driven accountability. AEA joins many other professional associations in opposing the inappropriate use of tests to make high stakes decisions” (cf. <http://www.eval.org/hst3.htm>, consultado em 20 de Fevereiro de 2009 como citado em Afonso 2009: 26)

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

sistema educativo, antes acentuando diferenças e criando preconceitos e desequilíbrios.

A revista Science (uma publicação da Associação Americana para o Avanço da Ciência) publicou um estudo de 35 anos da investigadora Deborah Stipek (como citado em Pacheco, 2012: 27) que sublinha o facto de os sistema de exames em nada colaborarem numa educação integral com base em aprendizagens significativas, antes “produz especialistas em provas, enquanto prejudica vidas que poderiam ser promissoras”:

A autora do estudo denuncia o facto de os jovens serem treinados para obter bons desempenhos em testes e afirma que é aberrante uma educação centrada em resultados mensuráveis e rankings. E acrescenta que a preparação para exames sufoca a formação de uma personalidade madura e equilibrada. [...] Em suma, um ambiente escolar competitivo, voltado para testes e exames é prejudicial à aprendizagem. E quem o afirma é o editorial da revista Science, que tem por título “Educação não é uma corrida”. (Pacheco, 2012: 27)

Estes factos (científicos) comprovam que nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) bem fundamentado em termos políticos, culturais, éticos, técnico-científicos e educacionais, pode esgotar-se na mera recolha e publicitação de informações baseadas em testes, principalmente se standardizados. Esta situação é ainda mais questionável quando os resultados académicos dos alunos acabam por ser também um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores. Não obstante, “é precisamente esta a tendência que tem vindo a verificar-se” (Afonso, 2009: 18).

Ana Benavente, antiga secretária de Estado da Educação, referiu, a este propósito, numa entrevista ao Diário de Notícias, no dia em que foi divulgado o primeiro «ranking» das escolas pelo Ministério da Educação em Portugal (2002):

A própria concepção de classificação não me parece de modo algum a melhor maneira de formular exigências e de valorizar o trabalho bem feito. [...] O meu desabafo, quando vi esta lista, foi: “finalmente conseguiram pôr as escolas como a Liga dos Campeões em que, para que haja primeiros, tem sempre que haver últimos”. [...] Acho que esta classificação ainda não está suficientemente fundamentada e a dar conta da realidade, como o próprio coordenador do estudo reconheceu, para que o Ministério possa assumir responsabilidade pelos efeitos perversos e negativos que esta publicação pode ter e que teve noutros países que trilharam este caminho.

É interessante também analisar, a propósito do fator social ignorado neste tipo de *accountability*, uma investigação empírica de Neto-Mendes, Costa e Ventura (2003) sobre o fenómeno dos rankings, realizada em quatro escolas da região litoral centro do território continental português através da distribuição de um inquérito por questionário a todos os alunos do 12º ano dessas escolas (499 questionários tratados), no sentido de perceber se os resultados obtidos teriam

alguma correlação com duas variáveis: a origem sócio-cultural e alguns mecanismos suplementares de ensino e aprendizagem, como é o caso das chamadas “explicações” (aulas extra-curriculares pagas particularmente). Como seria de esperar, estes autores concluem o seguinte:

O nosso estudo exploratório indicia a existência de uma ligação entre as habilitações académicas dos pais e a frequência de explicações, por um lado, e as classificações obtidas pelos alunos nos exames nacionais do 12º ano, por outro. Este poderá ser um argumento importante para pôr em causa leituras simplistas que façam coincidir os bons resultados dos alunos em exames com os “bons” professores e as “boas” escolas, e vice-versa. [...] Relativamente às “explicações”, verifica-se que é elevadíssima a percentagem de alunos do 12º ano com “explicações”: um mínimo de 48,4% e um máximo de 73%. Constatase que as Escolas 1 e 2, cuja percentagem de alunos com “explicações” é mais elevada do que nas restantes, são aquelas em que os pais detêm, cumulativamente, o nível académico mais elevado. Verifica-se assim, à semelhança do ocorrido com o outro indicador em análise (pais diplomados do ensino superior), uma relação entre a frequência de “explicações” por parte dos alunos e o posicionamento das respectivas escolas no ranking nacional (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003: 10).

	Nº de alunos inquiridos	Posição no ranking	Frequênc. absol. pais diplomados (ensino superior)	Percentagem de pais diplomados (ensino superior)	Frequênc. absol. alunos com “explicações”	Percentagem alunos com “explicações”
Escola 1	100	4	43	43,0	73	73,0
Escola 2	122	173	56	45,9	89	72,9
Escola 3	147	191	44	29,9	79	53,7
Escola 4	130	506	25	19,2	63	48,4
Total/Média	499		168	34,5	304	62

Quadro 2: Correlação entre os resultados dos alunos e o seu nível socio-cultural e “explicações”
(Fonte: Neto-Mendes como citado em Costa & Ventura, 2003: 10)

Concluindo, em relação aos exames/testes standardizados e rankings de escolas, podemos afirmar, aproveitando as palavras de Esteban (2003a: 16) que “encontramos, na avaliação escolar, a prática do exame, que reduz a riqueza e complexidade dos processos de aprendizagem e de ensino, das relações sociais”, o que leva Neto-Mendes, Costa e Ventura (2003: 4-5) a listar alguns dos aspetos importantes relativos à Educação impossíveis de conhecer através destes procedimentos de *accountability* pouco credíveis:

Sem pretendermos esgotar o assunto, muitos dos rankings não permitem, nomeadamente, conhecer: o coeficiente intelectual dos alunos; o percurso académico anterior dos alunos; o tempo de apoio que os alunos obtêm no seio familiar ou em explicações dadas por professores particulares; as características sócio-culturais dos alunos que se apresentaram a exame e as dos outros alunos que frequentam cada

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

estabelecimento de ensino; o grau de selectividade do estabelecimento de ensino relativamente ao recrutamento ou admissão dos seus alunos; o grau de exigência do estabelecimento de ensino e dos seus professores relativamente às condições que permitem a um aluno propor-se a exame; a consistência de resultados de sucesso ou insucesso dos alunos de um determinado estabelecimento de ensino; as situações anómalas justificadas por factores exógenos de ordem positiva ou negativa que influenciam os resultados nos exames; as características do clima/[ambiente] do estabelecimento de ensino; a qualidade global da educação no estabelecimento de ensino; as diferenças entre a população de cada concelho relativamente ao poder de compra ou às habilitações académicas; o número de alunos do estabelecimento de ensino; a percentagem relativa de alunos internos, externos e autopropostos que se apresentam a exame em cada estabelecimento de ensino; a existência e a percentagem relativa de cursos tecnológicos (predominantemente orientados para o mercado de trabalho) em cada estabelecimento de ensino; a qualidade de funcionamento do órgão de gestão e da organização científica e pedagógica das escolas; a taxa de mobilidade do corpo docente.

Ora, apoiada nestas e outras leituras que fizemos sobre o assunto, julgamos poder afirmar que, definitivamente, o escalonamento e quantificação com base em testes standardizados, onde uma medida serve para todos e não são tidos em conta fatores de extrema relevância como os acima referidos, prejudicam o desenvolvimento e evolução da Educação e não concordam com os termos de avaliação que, para este efeito, se quer formativa e dialogada, conducentes à tão almejada escola de sucesso mas também democrática e cidadã.

Claro que não rejeitamos a ideia de que estes procedimentos de avaliação em massa (exames nacionais), em certas situações e/ou dimensões específicas, têm as suas vantagens, mas não compreendemos esta lógica de avaliação como mais um instrumento de exclusão, como tem vindo a ser implementada no nosso país:

Certamente que os exames nacionais poderão cumprir alguns objectivos importantes, mas não estes [controlo social, redutor e fortemente centralizado no Estado]. Também não se promove *accountability* pública em educação com a indução de lógicas de mercado, muitas vezes conseguidas através de formas de comparação e competição espúrias (alheias, por exemplo, às consequências mais nefastas dos *rankings*), ou pela introdução de mecanismos de privatização e de mercantilização da educação que desvalorizam a escola pública enquanto escola publicamente comprometida com os princípios da igualdade real de oportunidades para todos, da *pluralidade de excelências*, da justiça educacional e da cidadania democrática. Certamente que, como refere K. Ryan (2004), há aspectos positivos nestas comparações sobretudo quando elas, desagregando determinados dados relativos a classe, género, raça, entre outros, servem para revelar e denunciar importantes desigualdades educacionais entre escolas (Afonso, 2009: 23).

Ou seja: os exames podem servir alguns objetivos relacionados com a aferição e até diagnóstico de problemáticas existentes nas escolas, com transparência e objetividade; não podem é transformar-se numa *Feira de Vaidades*, numa *Liga dos Campeões*, num instrumento de exclusão que nada tem a ver com avaliação e responsabilização quer de alunos, quer de professores, quer das próprias escolas.

Naturalmente que, se queremos uma sociedade democrática que concretize e pratique certos princípios e valores fundamentais, não podemos deixar de defender a necessidade de essa mesma sociedade estar bem informada e conhecer com o máximo de objetividade possível o que ocorre nas suas instituições, nomeadamente nas escolas. Mas não é com a utilização de exames nacionais ou outras formas similares de avaliação externa estandardizada, transformadas em instrumentos de controlo social, redutores e fortemente centralizados no Estado, que se promove a avaliação, prestação de contas e responsabilização adequadas à pluralidade de objetivos, missões, estruturas e atores que constituem o sistema educativo (Afonso, 2009: 22).

Ora, esta tendência neo-liberal, quantificadora e irresponsável, onde os números aparecem como principais metas da Educação, parece refletir-se nas escolas, influenciando as práticas pedagógicas e invadido as salas de aula, uma vez que se tornou uma das principais preocupações dos professores no ato avaliativo/educativo (Santiago et al., 2012: 53-57). Há, nesta prática “obsessiva” de avaliação quantitativa atual, com principal expressão nos testes escritos e exames, uma nítida intenção de valorizar a transmissão dos conteúdos, a sua memorização e repetição e não o trabalho no seu conjunto.

No entanto, a generalização e intensificação de processos de classificação e hierarquização não acompanham as tendências e necessidades de mudança para uma avaliação investigativa e dialógica, que visa a formação integral e harmoniosa do aluno, voltada para a cidadania e emancipação social, como vimos atrás e reforça o último relatório da OCDE sobre a avaliação na Educação em Portugal (Santiago et al., 2012: 49):

However, considerable challenges exist in building effective student assessment approaches. These include the difficulty in translating formative assessment as a policy priority into effective practice in classrooms.

O objetivo da avaliação qualitativa, defendida pela Educação para Todos, é compreender e não dominar e/ou manipular, mas as atenções parecem voltar-se para aspetos cada vez mais quantificáveis, como tentamos comprovar através dos estudos apresentados, em detrimento de uma tentativa de compreensão/solução dos verdadeiros problemas do ensino, como o insucesso, a desmotivação, a falta de autonomia dos alunos, hipotecando o futuro de muitos jovens, como explica Bonal (2012: 27) ainda com base do estudo de Stipek publicado na revista Science:

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação

- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Escutemos a pesquisadora (Stipek). O sistema atual, baseado no desempenho em testes, pode prejudicar muito a formação de grandes pensadores. Essa forma de ensino promove um verdadeiro extermínio de grandes mentes. A maneira como a educação é organizada na atualidade faz com que potenciais vencedores do Prémio Nobel sejam perdidos antes mesmo do fim da educação básica, já que o modelo de ensino massacra qualquer outro interesse que não seja cobrado nos exames.

Ainda no Brasil, a coordenadora do Centro de Pesquisa em Empreendedorismo, da Universidade de São Paulo (como citado em Bonal, 2012: 27) refere, a propósito desta obsessão quantificadora através de exames standardizados, que:

É preciso redescobrir o significado de ir à escola, de estudar. Mercado de trabalho, preconceitos e status social são questões que devem deixar de nortear as políticas educacionais. A sociedade valoriza muito mais o trabalho cooperativo, mas a escola forma alunos muito mais focados no trabalho individual [e competitivo]. A maioria dos grandes pensadores que deixaram um legado para a humanidade seguiram caminhos muito diferentes do convencionalmente estabelecido.

Em Portugal, esta *fúria* quantificadora da tutela, que leva à transformação da sala de aula num laboratório de preparação para exames onde as cobaias são os próprios alunos, acarreta graves problemas de motivação e insucesso. No entanto, estes problemas, em vez de serem vistos como consequências das (más) práticas implementadas, são imputados aos alunos como principais responsáveis, o que não faz sentido, já que a investigação indica que todas as dificuldades detetadas nos estudantes são, muitas vezes, uma consequência do ensino, aprendizagem e avaliação praticados nas salas de aula (Santiago et al., 2012: 58):

The issue of low levels of student motivation was raised, along with concerns about the ability of some students to learn independently. However, in general, these were presented as attributes of the students, rather than as consequences of practice. Research indicates, however, that these behaviours are often associated with particular approaches to teaching and assessment.

Obviamente, quando toda a atividade da aula se centra apenas nos resultados dos testes e exames, quando estes se tornam o objetivo primeiro e último da atividade letiva, a aprendizagem é preterida para segundo plano e, evidentemente, comprometida, levando a um modelo de ensino com base na transmissão-repetição, muito longe de *criar* alunos participativos, motivados, autónomos, criativos e até emancipados, como adverte a equipa da OCDE no seu relatório sobre a Educação em Portugal (Santiago et al., 2012: 58):

If the focus of classroom activity is on the test, rather than on the learning process, then teachers and students may emphasise a

performance orientation over a mastery orientation (Dweck, 1986; Middleton and Idgely, 1997). When getting a good mark on a test becomes the goal of classroom activity, ironically, it can be at the price of learning. Pursuing a test performance can work against students' engagement and persistence in learning, self-regulation, learner autonomy, and motivation. It also leads to a transmission style of teaching supplemented by the rehearsal of test performance.

Perguntamos, nesta altura, qual a vantagem de ordenar os alunos e classificá-los, sem que isso represente uma reflexão e reformulação dos processos de ensino e de aprendizagem? O resultado traduz-se em respostas inadequadas...

A professora, às vezes, sabe, ou suspeita, que muitas vezes a reprovação não faz o aluno ou aluna aprender; mas sabe, também, que para não classificar e excluir é preciso que muita coisa mude na escola, inclusive em si mesma (Esteban, 2003: 23).

Parece-nos que a avaliação assume um papel de extrema relevância porque obriga a refletir, começando pelo professor, sobre todo o processo de ensino, de aprendizagem e tudo o que envolve a educação. Podemos considerar a avaliação o aspeto fulcral de todo o sistema educativo já que condiciona e reflete, simultaneamente, a forma como se pensa e pratica os processos de ensino e de aprendizagem.

Quanto a nós, mais uma vez, é aqui que reside o problema basilar: se o que pretendemos é uma sociedade mais justa, tolerante, democrática, solidária, cidadã e inclusiva ou o isolamento, o individualismo, a competição e a exclusão de uma sociedade liberal. Pensamos ainda que esta opção, basicamente política, está nas mãos dos profissionais e, por mais dramático que possa soar, faz todo o sentido acreditar que o destino da humanidade depende, em grande parte, da opção/deliberação/ação dos docentes, que poderão dar início a uma verdadeira transformação/reforma educacional “de baixo para cima”, como refere Montero:

La importancia de los profesores, principalmente de los de primaria y secundaria, radica en la expectativa de que, a través de su acción, los alumnos adquieran la capacidad de enfrentarse, con confianza en sí mismos, a los retos de una sociedad progresivamente mundializada, tecnologizada, con el encargo de favorecer la cohesión social (Montero, 2000: 12).

Labriola (2003), indo ao encontro do que temos vindo a defender, afirma que a decisão dos professores e a avaliação que praticam constitui, antes de mais, “um desafio político”, já que quem advoga uma avaliação diferenciada, formativa e inclusiva rege-se por princípios progressistas, “típicos de quem gosta de transparência, assunto essencialmente político”, sublinha.

Esta perceção leva-nos a considerar uma outra problemática de importância capital no tema em discussão: a diversidade entre os próprios professores; as suas conceções relativamente à função da avaliação e ao papel da escola diferem

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

sobremaneira e estão também diretamente relacionadas com a sua história e origem que, inevitavelmente, vão influenciar as suas opções e ações educativas, como explica Montero:

Claro está que los profesionales incluidos bajo la etiqueta “profesorado” tenemos también muchas cosas en común —la primera y fundamental, nuestra dedicación profesional a la enseñanza— pero tenemos asimismo entre nosotros muchas diferencias debidas, entre otros factores, a los orígenes sociales; la trayectoria personal; el seguimiento de uno u otro tipo de formación; una socialización profesional determinada; las características específicas de las instituciones donde nos movemos; las expectativas profesionales; el trato que a unos y a otras nos da la sociedad, la administración educativa, el propio colectivo docente; la propia historia de la profesión docente mostrándola tan poco homogénea, tan fragmentada... (Montero, 2000: 5).

Este facto aumenta, quanto a nós, a importância da formação contínua e dos programas a desenvolver nesta formação para a consciencialização e reorientação dos professores para a temática da Inclusão, Diversidade, Cidadania.

Não podemos deixar de reforçar, aqui, a nossa crença de que a implementação de uma escola inclusiva significa o primeiro grande passo para a construção de uma sociedade com as mesmas características, já que anuímos inteiramente a ideia de que a Educação está na base de *tudo*: quem edifica um mundo melhor são as pessoas que nele vivem e, obviamente, as suas convicções/conceções/ações. Se a escola provê uma educação democrática, emancipadora, assente na equidade, tende a formar cidadãos com iguais características.

Gadotti (2000: 5) mostra-nos que é possível:

Pretendo mostrar uma experiência exitosa, uma **alternativa**, que demonstra que a década de 90 não foi uma década perdida totalmente na educação voltada para a transformação social. Desejo mostrar um movimento concreto de educação para a cidadania que nasceu do espírito inovador de muitos educadores e de governos democráticos e que já se constitui num exemplo de sucesso em educação, porque responde não apenas ao histórico problema de uma educação para todos, mas responde, em particular, ao problema também histórico de oferecer uma escola de qualidade para todos, uma nova qualidade baseada na cidadania.

Gadotti explica que, de um modo geral, as experiências que têm por base o conceito de Escola Cidadã “não só questionam a mentalidade burocrática dominante nos sistemas de ensino, mas apresentam alternativas a sua estrutura e funcionamento”, apoiadas em quatro **grandes princípios**:

1º) *Gestão democrática*. Uma concepção cidadã de educação supõe objetivos e metas educacionais claramente estabelecidos entre escolas e governo, visando à democratização do acesso e da gestão e à construção

de uma nova qualidade de ensino fundada nas necessidades básicas de aprendizagem da comunidade. Isso implica na *escolha democrática dos dirigentes escolares* e na *gestão colegiada* das escolas.

2ª) *Comunicação direta* com as escolas. Se a escola é o *locus* central da educação, ela deve tornar-se o pólo irradiador da cultura. Ela deve construir e elaborar a cultura, seja a cultura geral, seja a cultura popular. O corolário desse princípio é a comunicação entre as escolas e a população.

3ª) *Autonomia da escola*. Cada escola deve escolher e construir seu próprio projeto político-pedagógico, optar ou não pela implantação dos “ciclos” ou pela manutenção da seriação. Escola não significa um prédio, um único espaço ou local. Escola significa projeto. Nesse sentido, várias unidades escolares podem se agrupar numa única escola. Escola e governo devem elaborar as políticas educacionais conjuntamente.

4ª) *Avaliação permanente do desempenho escolar*. A avaliação institucional, para que tenha um sentido emancipatório, precisa ser incluída como parte essencial do projeto da escola. Não pode ser um ato formal e executado por técnicos externos à escola apenas. Deve envolver a comunidade interna, a comunidade externa e o poder público. Por outro lado, a avaliação de aprendizagem deve estar associada à avaliação dos seus condicionamentos que são também institucionais (Gadotti, 2000: 5-6).

A ênfase colocada por Gadotti na avaliação, a par da autonomia, comunicação e gestão democrática, leva-nos a confirmar a nossa suposição de que dela muito depende a construção de uma escola alternativa, mais inclusiva e cidadã. E, mais uma vez, podemos inferir que esta opção, por uma avaliação com um sentido emancipatório, é política, já que pressupõe o envolvimento da comunidade interna e externa e o poder público.

O mesmo autor refere que todos os exemplos que tiveram por base o conceito de escola cidadã, “direta ou indiretamente inspiram-se no pensamento de Paulo Freire, o que mostra a sua atualidade e força transformadora” (Gadotti, 2000: 10):

Alguns dos seus princípios pedagógicos ou de intuições originais de sua prática são facilmente encontrados nessas experiências de educação cidadã, fundadas em relações eminentemente democráticas. Eis alguns desses **princípios**: 1) partir das necessidades dos alunos; 2) instituir uma relação dialógica professor-aluno; 3) considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos; 4) educar para a liberdade e para a autonomia; 5) dar ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa; 6) defender a educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; 7) a noção de uma ciência aberta às necessidades populares; e 8) o planejamento comunitário e participativo.

São, de facto, princípios que reconhecemos hoje na teoria da pedagogia construtivista e diferenciada, que tem em conta as necessidades, interesses e perfil de aprendizagem dos alunos na planificação, implementação e reformulação

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

dos processos de ensino e de aprendizagem, onde os alunos são parte ativa e que se desenrolam em constante diálogo e negociação.

Diz ainda Gadotti (2000: 10-11) que esta opção por uma escola inclusiva e cidadã assenta na ideia de um novo professor, um novo aluno, uma nova pedagogia e uma nova avaliação, em relação ao modelo dominante. Ora, todas estas inovações implicam a mudança de um paradigma educacional tradicionalmente transmissivo para um paradigma de comunicação. O professor deixa de ser visto como transmissor de conhecimentos, assumindo um papel bem mais complexo e compensador, em nosso entender:

Na Escola Cidadã a presença do professor é importante, mas de um **novo professor**, mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido, um cidadão. Ensinar não é transferir conhecimentos. É criar as possibilidades para a sua produção, para a sua construção (*Ibidem*).

A pedagogia deixa de ser uniforme e hegemónica para ser inovadora, diferenciada, cidadã, atenta à diversidade:

Necessitamos de uma **pedagogia** que promova a aprendizagem permanente. A era do conhecimento é também a era da sociedade aprendente: todos tornaram-se aprendizes. A pedagogia da escola cidadã, a pedagogia da educação para e pela cidadania, não está mais centrada na didática, mas na ética e na filosofia. Ela se pergunta como devemos ser para aprender antes de nos perguntar o que devemos saber para aprender e ensinar. Muda a relação ensino e aprendizagem. O diálogo é fundamental, como nos ensinou Paulo Freire. O professor não é mais o que sabe e o aluno o que aprende. Ambos, em sessões de trabalho, aprendem e ensinam com o que juntos descobrem (*Ibidem*).

É neste contexto que o papel do aluno se altera por completo, deixando de ser encarado como um contentor de informações e repetidor de conteúdos em instrumentos standardizados, para assumir parte integrante no seu processo de aprendizagem:

Surge então o **novo aluno** da Escola Cidadã: sujeito da sua própria formação, curioso, autónomo, motivado para aprender, disciplinado, organizado, mas, sobretudo, cidadão do mundo e solidário. Muitas variáveis influenciam a vida pessoal e profissional de uma pessoa. Contudo, pode-se dizer que, para um bom desempenho profissional, vale muito hoje um **histórico escolar coerente** [...]. Valerá o engajamento em atividades coletivas, a prestação de serviços voluntários; valerão os estágios feitos. O que fará a diferença é a **vivência do estudante**, sua capacidade de adaptar-se a novas situações, seu espírito crítico, facilidade de comunicar-se, capacidade de lidar com pessoas e de trabalhar em equipe. Não valerá a acumulação de conhecimentos. Ser aluno brilhante, sobretudo numa “escola lecionadora”, burocrática, não valerá grande coisa (*Ibidem*).

Mudando radicalmente o papel do aluno, como vimos, valorizando as suas vivências escolares, o seu espírito crítico, as capacidades de comunicação e colaboração, mais do que a acumulação de conhecimentos, muda também, de forma definitiva, o objeto de avaliação das suas aprendizagens:

Por isso, **avaliação** de um aluno deve ser global, deve levar em conta um conjunto de critérios, não por disciplina, mas por um programa que incentive a capacidade de continuar aprendendo. A Escola Cidadã é realmente uma **nova escola**, gestora do conhecimento, não lecionadora, uma escola com projeto eco-político-pedagógico, isto é, um projeto ético, uma escola inovadora, construtora de sentido e plugada no mundo (*Ibidem*).

Esta *nova avaliação*, globalizante e com mais incidência no desenvolvimento de competências e atitudes do que na mera transmissão de conhecimentos, criadora de cidadãos mais autónomos, participativos e críticos, tem sido colocada por outros autores que importa referir:

A ênfase colocada na avaliação das aptidões e competências deriva da consciência de que a transmissão de conhecimento não é suficiente [...]. O desafio está em ajudar os jovens a desenvolver aptidões e competências que lhes possibilitem a participação crítica e activa no mundo em que vivem, reagir a novas circunstâncias, manter a sua autonomia e, em última instância, serem capazes de gerir as suas vidas num contexto cada vez mais complexo (Rychen & Tiana, 2005: 80-81).

Apesar de todos estes exemplos e alertas dos investigadores, a maioria das escolas sofre *do síndrome do registo classificatório*, por cá como por em outros países: “atualmente, vimos observando, no Brasil, a implantação de processos de avaliação generalizados... como mais uma forma de controlo do trabalho pedagógico” (Ferraz & Macedo, 2003: 140).

O objetivo da avaliação qualitativa e formativa, defendida pela Escola Cidadã e Educação para Todos, é compreender e não dominar e/ou manipular. Atrás, vimos que, muitas vezes, a vontade de fazer diferente e a tomada de uma posição alternativa não acontece por conta de uma rotina instalada, da pressão de um sistema acomodado...

Quanto de nós não desejamos abrir mão de provas, notas, conceitos para navegar mais livremente no curso desse rio? Mas uma questão sempre nos acompanha: ao abrir mão desse formato, como avaliar? Essa indagação implica outra: como fazer diferente? (Ferraz & Macedo, 2003: 140)

A questão que continua a gritar no que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos é: como fazer diferente? Como quebrar a corrente classificatória que parece subjugar a avaliação? Como passar da teoria à prática?

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Para estas questões, uma única resposta: assumindo uma opção política consciente por um paradigma avaliativo/educativo mais justo, coerente, democrático e inclusivo. Esta mudança na educação, num ciclo inevitável, acabará por mudar o próprio Estado no sentido da cidadania e democracia, pois cidadãos informados e críticos geram um novo espaço público mais participado e ativo, conducente à criação de um novo Estado, mais democrático, justo e tolerante, cada vez mais atento, por sua vez, a uma Educação emancipadora, transformadora e cidadã. Este é o verdadeiro objetivo da Escola Inclusiva e Cidadã, transformar a sociedade, como confirma Gadotti (2000: 5):

A maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma **nova cidadania**, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos. Trata-se de formar para e pela cidadania para a gestação de um novo espaço público não-estatal, uma “esfera pública cidadã”, como diz Jürgen Habermas, que leve a sociedade a ter voz ativa na formulação das políticas públicas e assim possa participar da mudança do Estado que temos para a criação de um novo Estado, radicalmente democrático. Não se pode mudar a escola pública de hoje sem uma nova concepção de Estado.

Concluindo, a opção parece-nos incontornavelmente política!

Nascimento (2012: 51), após dar a conhecer um excelente exemplo de uma escola “caminhadora”¹⁴, que, de facto, ajudou os seus alunos a caminhar para “dias melhores” no seu próprio futuro, questiona: “Mas se existem escolas assim, por que as esferas públicas não investem em propostas semelhantes?”

A resposta deste investigador vai ao encontro da nossa, razões marcadamente políticas:

O problema a nosso ver, tem dois pontos cruciais: (1) indisposição para investir na melhoria da qualidade da escola pública; (2) incompreensão das esferas governamentais para o fato de que a escola de ensino fundamental, além da sua função de ensinar a ler e a escrever, deva ser um espaço promotor de felicidade. Ao fincar-se na “meritocracia”, os governos preferiram investir na distribuição perversa de livros desnecessários [...], em programas de avaliação externa [...] e em ridículas apostilas com que desejam controlar o que a cada dia e a cada hora docentes e discentes devem fazer para se saírem bem nas provas que os vão avaliar (Nascimento, 2012: 51).

Estas opções políticas, estamos crente, encaminham a avaliação e a escola no sentido contrario ao da inclusão, da cidadania e das aprendizagens significativas. Acreditamos ainda que, apesar destas tendências neo-liberais, é possível remar no sentido contrário, quando temos professores (in)formados e conscientes da importância de uma pedagogia social no futuro dos seus alunos.

¹⁴ Escola do município de Angra dos Reis, no sul do estado do Rio de Janeiro.

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

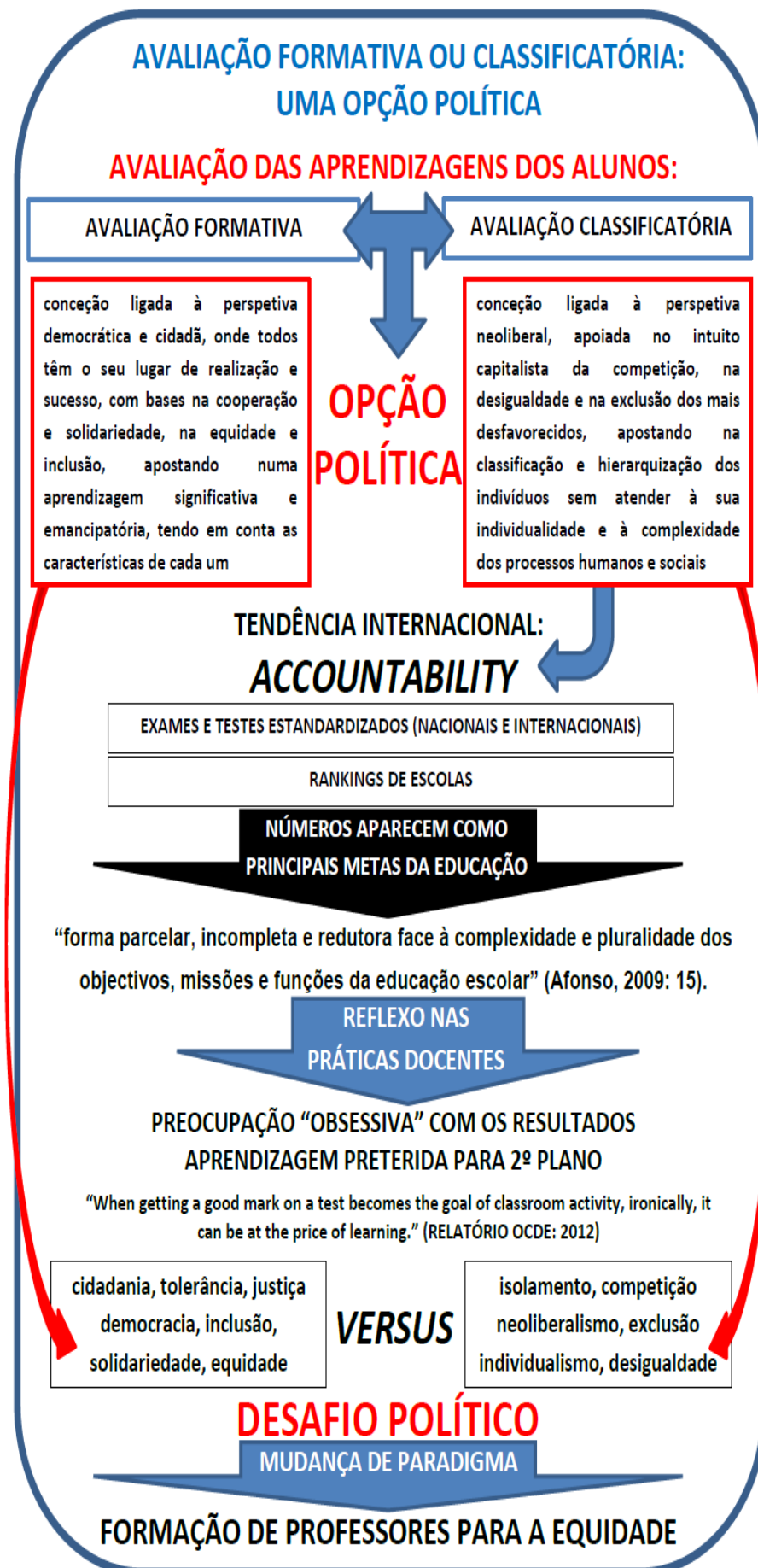
6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



Síntese 11: Esquema concetual do apartado 2.3.3.

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

2.4. As TIC na Educação (inclusiva) – potencialidades e problemas

Na **sociedade da informação** a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer (Gadotti, 2000: 12).



promoção e a valorização de competências diversas ao nível da colaboração, cooperação e comunicação são dimensões em que as TIC se apresentam de forma privilegiada, contribuindo, pensamos, para uma escola mais inclusiva porque mais atenta aos atuais contextos de enquadramento tecnológico, mais atenta às experiências do quotidiano dos jovens que, na sua grande maioria, já integraram as TIC no seu dia-a-dia nas mais variadíssimas tarefas e/ou atividades, mas, no momento atual, talvez não esteja a tirar total proveito destas, numa *perspetiva de buscar informação que faça crescer e não embrutecer (Ibidem):*

Cabe à Escola Cidadã inserir-se ativamente no movimento global de renovação cultural aproveitando-se de toda a riqueza de informações disponibilizada pelas **novas tecnologias**. Hoje é a empresa que está assumindo esse papel inovador. A escola não pode ficar a reboque das inovações tecnológicas. Ela precisa ser um centro de inovação (Gadotti, 2000: 12).

As TIC na Educação em Portugal são já um facto que não podemos ignorar, como aprofundaremos no apartado seguinte; podemos/devemos agora utilizar as suas potencialidades de forma a praticar um ensino mais construtivista, mais autónomo, mais colaborativo, mais diferenciado, com recurso a uma avaliação mais formativa, tendo em vista o alcance de aprendizagens significativas e de mais sucesso educativo.

Daí a escolha deste tema da tecnologia educativa que, a par da avaliação dialógica/formativa e da diferenciação pedagógica, constituiu objeto de formação nas oficinas que dinamizamos para os professores/amostra, neste estudo de caso. Ou seja, as TIC surgem como um dos temas centrais das oficinas de formação que implementamos, uma vez que acreditamos ser este um elemento potenciador da escola/educação que ambicionamos: para bem de toda a comunidade educativa, a escola quer-se preparada, também em termos tecnológicos, para atender a todo o tipo de alunos, respeitando os seus ritmos, problemas, interesses e necessidades, combatendo exclusões sociais e digitais. No entanto, temos noção dos problemas que as tecnologias podem transportar consigo e não deixaremos de aqui expor as suas limitações, assim como alvitrar algumas soluções, sustentadas nas leituras

que realizamos, seguindo o conselho de algumas vozes discordantes, como a de Selwyn, (2008: 829):

Paul Michael Garrett (2005) argumentou que os analistas preocupados com educação e novas tecnologias deveriam (pelo menos) se dar ao luxo de pensar tanto positivamente *quanto* negativamente sobre as TIC. Em outras palavras, existe uma necessidade premente de reconhecer os aspectos equivocados, insatisfatórios e corriqueiros das novas tecnologias junto com as suas características extraordinárias, muito mais louvadas.

De facto, nem sempre os estudos comprovam a eficácia das TIC, nomeadamente no campo da Educação, e foi nossa preocupação analisar essas investigações, no sentido de acautelar/preservar a parte empírica do nosso estudo, tendo em linha de conta as limitações apontadas; mas também tentar perceber as críticas feitas e sua fundamentação.

Desta forma, tomamos como referência um artigo de Neil Selwyn (2008: 821), já que retrata uma realidade relativamente similar à do nosso país, no que respeita ao esforço de integração das TIC na educação como forma de promover a igualdade, não só digital, mas também social: o caso do Reino Unido.

No que tange ao uso das tecnologias para promover a inclusão social em termos de oportunidades e resultados educacionais, o governo do Reino Unido também adotou um leque de políticas nesses últimos dez anos. [...] Em termos de mudanças substantivas, as políticas foram projetadas para lidar com três áreas de alocação de recursos para as instituições educacionais [...]: a integração contínua das TIC no currículo nacional; a formação continuada do pessoal docente em termos de uso das tecnologias no seu ensino; e o estímulo e suporte para a produção de *software* e de conteúdos digitais (*Ibidem*).

Este *leque de políticas* de promoção/inclusão das TIC no ensino do Reino Unido é reconhecível em alguns projetos governamentais portugueses, com as mesmas preocupações, que descreveremos sucinta e cronologicamente no apartado seguinte, e que culmina com o Plano Tecnológico para a Educação (PTE), programa de modernização tecnológica da escola portuguesa do XVII Governo Constitucional (2007), cujos eixos de ação vão ao encontro dos acima mencionados por Selwyn (2008): Tecnologia, Conteúdos e Formação; pretendendo até 2010, melhorar em todas as escolas a ligação à Internet em banda larga de alta velocidade; aumentar o número de alunos por PC com ligação à Internet; e elevar a percentagem de docentes com formação/certificação em TIC.

Selwyn informa-nos que a implementação do projeto no Reino Unido foi um sucesso em termos de recursos, conteúdos e formação, mas a grande questão/problemática que levou à sua implementação fica por resolver: o uso das TIC na educação como forma de inclusão social:

Está claro que o Reino Unido ainda enfrenta níveis substanciais de desigualdade em termos de uso da educação e das tecnologias. Nesta

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

parte, consideraremos a influência das orientações políticas de TIC no Reino Unido na continuidade das (des)igualdades na educação e na tecnologia (Selwyn, 2008: 822).

Ficamos, neste ponto da leitura, bastante intrigada com o porquê deste fracasso. Por que razão o uso das TIC não potenciou/colaborou na construção de uma escola mais inclusiva e com mais equidade, dadas as suas potencialidades de integração, comunicação, respeito pelo ritmo individual, interação?

Entretanto, enquanto não há muita dúvida de que os últimos dez anos de formulação de políticas tiveram um profundo impacto na presença física das TIC na educação do Reino Unido, um contraponto é que a muito prometida "transformação" baseada na tecnologia da educação não se materializou. De fato, muitas questões educacionais e tecnológicas que a agenda de TIC do *New labour* pretendia resolver continuam tão problemáticas em 2008 como eram em 1997. No que diz respeito à igualdade geral, sabemos que o sistema educacional do Reino Unido continua profundamente desigual e polarizado, restrito por "expressivas preocupações sociais com o insucesso (*underachievement*), a pobreza e a exclusão social (Gamarnikow, 2006 como citado em Selwyn, 2008: 824, sublinhado nosso).

O que falhou então entre a teoria e a prática na promoção do uso das TIC no Reino Unido? O que faltou na implementação destas políticas para que, de facto, não se fizessem sentir na equidade social e educacional?

Assim, apesar do governo garantir que "[sabe] que as pesquisas provam a diferença que as tecnologias da informação podem trazer" (Jim Knight, in: Woodward, 2008: 2), o fato é que as TIC fracassaram em mudar substancialmente a natureza dos resultados e oportunidades educacionais no Reino Unido, coisa que, há tempo, o governo nos fez acreditar que aconteceria (Selwyn, 2008: 824).

No nosso entender, assim como descobriu Selwyn no seu estudo, o fracasso resulta do problema de fundo, que continuou o mesmo: as velhas metodologias pedagógicas, os velhos paradigmas educacionais não acompanharam as novas tecnologias!

Para que as tecnologias possam refletir-se na construção de uma escola *diferente*, com mais equidade e sucesso, elas têm de se integrar num paradigma educacional diferente do tradicional, um paradigma de comunicação que deve substituir o paradigma da transmissão; apenas desta forma as tecnologias poderão fazer a diferença na equidade.

Enquanto tais, parece que os problemas de desigualdade persistem mesmo num país como o Reino Unido, que foi o palco de um esforço político contínuo em termos de tecnologia da educação. Assim, argumentamos que as intervenções e iniciativas de TIC somente podem ter sucesso se forem acompanhadas por uma mudança fundamental no pensamento que as sustentam, em particular, afastando as iniciativas e intervenções das concepções "oficiais" e idealizadas de como a

tecnologia deve ser usada e de como os indivíduos deveriam participar da sociedade. É preciso repensar a relevância, a utilidade e a significação do uso das TIC para os indivíduos, assim como reconsiderar a relevância das práticas "socialmente inclusivas" nas sociedades da informação contemporâneas (Selwyn, 2008: 828, sublinhado nosso).

O construtivismo apresenta-se, como já tivemos a oportunidade de fundamentar no capítulo do marco concetual desta investigação relativo à *Escola Inclusiva/Educação Para Todos* (2.2.), como o paradigma educativo mais atento à diversidade e o mais provido, pelas características que carrega, para conduzir ao sucesso educativo de todos os alunos.

Logo, parece-nos que o que tem falhado e o que faz falta é integrar o uso das TIC, em contexto escolar, numa filosofia educativa *saudável/inclusiva/construtivista*, que significa, como pretendemos averiguar na nossa investigação (nomeadamente através da oficina parte II sobre avaliação eletrónica), a possibilidade da escola continuar a fazer algum sentido para os alunos da Era Digital, a hipótese de bem inovar, de avançar juntamente com a restante sociedade, não parar no tempo e no espaço, alargar as suas fronteiras e preparar melhor para a vida. Esta pedagogia construtivista e inovadora parece-nos a ideal numa escola com as características que temos vindo a descrever:

Constructivism is a theory of learning which holds that learners learn by actively constructing meaning by interacting with their environment and incorporating new information into their existing knowledge base. Interaction and cooperation are considered essential to provide motivation, support, modelling and coaching. Implicit in the theory is that delivery systems, including assessment, should support these organic patterns of learning rather than imposing 'instructionist' frameworks (Australian National Training Authority [ANTA], 2003: 35).

Devemos aqui referir que esta teoria educacional, mesmo quando prescinde do recurso às TIC como parceiro no ato educativo, apresenta um sem número de possibilidades metodológicas que constituem uma mais-valia na sala de aula, como refere ANTA (2003: 36): "Constructivism as a theory [...] advocates a range of teaching and learning methodologies [and] most of these have a strong emphasis on exploration, collaboration and problem solving". Este mesmo estudo apresenta, de forma sumária mas bastante bem estruturada, em nosso entender, onze vantagens dos métodos construtivistas, fundamentais para a construção de um conhecimento sólido e verdadeiramente propedêutico para a vida futura:

(i) promoting active learning; (ii) engaging learners actively in the learning process; (iii) providing opportunities to construct meaning by assisting learners to build; (iv) their own cognitive structures, based on previous knowledge, to integrate; (v) new knowledge and skills; (vi) encouraging collaboration, by providing environments in which people learn from each other and solve problems together; (vii) supporting intentional learning, by linking learning to the learner's goals; (viii) addressing real problems, engaging learners in solving the complex and illstructured problems they will encounter in the real world; (ix)

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

contextualising learning, by situating learning in some meaningful real world task, or by using simulated, case-based or problem-based learning; (x) promote conversation by involving learners in dialogue so that they can appreciate multiple perspectives; (xi) promote reflection, by providing opportunities for learners to reflect on learning process and how they can apply what they have learnt to new situations (ANTA, 2003: 36).

Há que ter em conta, então, que as TIC, para além de constituírem um excelente meio de comunicação/aproximação/colaboração entre os membros da comunidade educativa e entre estes e o exterior, designadamente no Agrupamento de Escolas de Vila Verde (Graça, 2011), local onde implementamos o nosso projeto formativo, fatores essenciais numa pedagogia de índole construtivista, constituem um espaço único não só para receber informação, mas também para a gerar:

Assim, as tecnologias de informação e/ou comunicação possibilitam ao indivíduo ter acesso a uma ampla gama de informações e complexidades de um contexto (próximo ou distante) que, num processo educativo, pode servir como elemento de aprendizagem, como espaço de socialização, gerando saberes e conhecimentos científicos (Porto, 2006: 44).

Aliamo-nos a esta perspetiva: as potencialidades educativas relacionadas com as Tecnologias da Informação e Comunicação podem ir mais longe do que incorporar o conhecimento das tecnologias e suas linguagens; podem promover novas formas de aprendizagem, baseadas na partilha, na comunicação, na participação, na (re)construção...

E, se a escola quiser acompanhar a velocidade das transformações que as novas gerações estão vivendo, tem que se voltar para a leitura das linguagens tecnológicas, aproveitando a participação do aprendiz na (re)construção crítica da imagem-mensagem, sem perder de vista o envolvimento emocional proporcionado, a sensibilidade, intuição e desejos dos alunos. Ensinar com e através das tecnologias é um binómio imprescindível à educação escolar. Não se trata de apenas incorporar o conhecimento das modernas tecnologias e suas linguagens. É preciso avançar. É preciso ultrapassar as relações com os suportes tecnológicos, possibilitando comunicações entre os sujeitos, e destes com os suportes tradicionalmente aceites pela escola (livros, periódicos), até os mais atuais e muitas vezes não explorados no âmbito escolar (Porto, 2006: 49, sublinhado nosso).

Concluindo, queremos com isto dizer que as TIC não são, por si só, o instrumento de que necessitamos para mudar a escola no sentido da inclusão, da diferenciação, do sucesso... A inovação não se faz pelo uso das TIC mas pelo recurso a *novas*/diferentes teorias/filosofias pedagógicas que, aliadas a este recurso precioso, ditarão, estamos em crer, um futuro diferente no ensino, como refere Porto (2006: 44):

As novas (e velhas) tecnologias podem servir tanto para inovar como para reforçar comportamentos e modelos comunicativos de ensino. A simples utilização de um ou outro equipamento não pressupõe um trabalho educativo ou pedagógico.

Um outro problema encontrado pelos analistas, e que vale a pena aqui explorar, é o da exclusão digital e as desigualdades que, apesar dos esforços governamentais de países como o Reino Unido ou Portugal, em dotar todas as escolas de recursos tecnológicos e aumentar o número de computadores por aluno, persistem, pois continuamos a assistir a uma parte da população (escolar também) desfavorecida neste como em outros campos:

Quando a Internet alastrou-se no mundo como um ambiente de comunicação confiável, ponto a ponto, bilateral e acessível até mesmo para indivíduos, a partir das suas residências, estabeleceu-se um ambiente global muito mais favorável às organizações em rede do que para as organizações verticais de comando, implicando, claro está, que, para a sua viabilização, precisamos considerar a democratização do acesso à Internet como peça-chave para que a população possa ter a possibilidade de organizar-se de modo horizontal. Nesse sentido, são de fundamental importância políticas públicas que garantam esse acesso, entendendo-o como urgente, o que implica pensarmos em soluções coletivas e públicas, e não apenas no acesso individualizado nas residências. No entanto, apesar desses dados indicarem um crescimento do acesso e, principalmente, um aumento da presença dessas classes na Internet, ainda percebemos a manutenção de uma lógica que privilegia aqueles sempre favorecidos pelo sistema econômico (Pretto & Pinto, 2006: 20, sublinhado nosso).

Estas desigualdades digitais são significativas do ponto de vista social e, pior ainda, tendem a agravar-se, numa espiral de distanciamento cada vez maior entre os grupos “super-servidos”, como lhes chama Selwyn (2008: 828), e os carenciados; ou seja, os contrastes sociais parecem acentuar-se com as desigualdades digitais, a menos que haja uma intervenção multifacetada, como reforça o autor:

A relevância dessas desigualdades entre diferentes grupos sociais nos resultados do uso das TIC continua significativa. Se indivíduos oriundos de grupos sociais carentes, como os adultos mais velhos, desempregados e/ou quem cuida de um adulto, têm uma experiência quantitativa e qualitativamente diminuta de uso das TIC, então existe um perigo de que fiquem mais para trás ainda dos indivíduos que, em contraste, poderíamos chamar de “super-servidos” pelas TIC. Portanto, esses dados empíricos nos levam a concluir que o uso das TIC continua sendo uma fonte de desigualdades sociais significativas e duradouras. Enquanto tal, está claro que a exclusão digital é um problema social multifacetado e que requer uma intervenção multifacetada.

Entendemos que, dentro desta *intervenção multifacetada*, cabe à escola um papel de extrema importância: repor a igualdade de oportunidades, também a

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

nível digital, já que pode, mais do que prover o recurso físico (computador), dotar os alunos de conhecimentos fundamentais e alicerçantes para um uso sábio das potencialidades das TIC, vendo-as como uma forma de “crescer e não de embrutecer”, como refere Gadotti (*Op. Cit.*). Este papel da escola, relativamente às novas tecnologias, é-nos constantemente lembrado pelos investigadores da área, como forma única de produzir verdadeiras transformações nas vivências do quotidiano escolar:

Assim, a escola defronta-se com o desafio de trazer para seu contexto as informações presentes nas tecnologias e as próprias ferramentas tecnológicas, articulando-as com os conhecimentos escolares e propiciando a interlocução entre os indivíduos. Como consequência, disponibiliza aos sujeitos escolares um amplo leque de saberes que, se trabalhados em perspectiva comunicacional, garantem transformações nas relações vivenciadas no cotidiano escolar (Porto, 2003; Marcolla, 2004, sublinhado nosso).

Este *amplo leque* de conhecimentos e competências, requeridas aos indivíduos de hoje, passam inevitavelmente pelas capacidades digitais e comunicacionais, por muito que se queira contornar este assunto. Efetivamente, as competências TIC são hoje vistas como um dos principais predicados para o sucesso, nomeadamente no que ao mercado de trabalho diz respeito:

Portanto, o indivíduo de sucesso há de ser refletido e reflexivo, capaz de construir e aprender a partir de suas experiências passadas e de reagir às novas oportunidades e situações. Fundamentalmente, as TIC são consideradas como um elemento integral desses novos modos de ser e desempenham papéis importantes na sustentação de um juízo reflexivo e da ação social do indivíduo. A vida do indivíduo reflexivamente moderno está provavelmente associada a uma variedade de possibilidades tecnológicas desde a comunicação baseada em telefones celulares até o compartilhamento *on-line* de informações (Selwyn, 2008: 819).

Mesmo na perspectiva de analistas que adotam uma posição crítica relativamente à integração das TIC na Educação, pondo em causa a sua pertinência em termos de melhoria de resultados e promoção de igualdade de oportunidades, como ficou claro nas citações atrás referenciadas, eles não deixam de reconhecer às Novas Tecnologias grandes potencialidades na aquisição de competências essenciais à vida contemporânea, como por exemplo:

Obviamente, muitas das competências vistas como essenciais à vida contemporânea (como a comunicação, a reflexividade, o trabalho em equipe, a adaptabilidade e assim por diante) são sustentadas por práticas e contextos claramente não-tecnológicos. Todavia, o fato é que as TIC fornecem um contexto integral para essas ações. Embora, sem dúvida, o uso das TIC não seja um pré-requisito para *sobreviver* na sociedade do século XXI, é quase certamente um elemento integral para *prosperar* na sociedade deste século. Para muitos analistas, isso parece

se aplicar melhor à educação e ao aprendizado do que a qualquer outra área (Selwyn, 2008: 819).

Este motivo é, por si só, suficiente para que o Estado e a Escola vejam o uso das TIC na Educação como um aspeto importante para o futuro *próspero* dos alunos que formam e tenham em linha de conta, nas políticas que promovem neste sentido, que as TIC *per si* não reformulam o ensino nem a aprendizagem, não têm as capacidades transformadora e emancipadora que delas se espera. Estas medidas, quando isoladas, não produzem resultados visíveis no sucesso e no combate à desigualdade digital e muito menos social. Como propõe Selwyn (2008: 836), é necessário que o Estado intervenha “de baixo para cima e não de cima para baixo”, ou seja: atinando soluções, primeiro, ao nível da mudança dos paradigmas de transmissão, que ainda predominam nas escolas e no meio docente, concedendo mais autonomia aos atores educativos; e soluções de fundo para os graves problemas sociais existentes, que ultrapassam em muito o domínio das TIC e o seu uso, indo além do simples dirigismo e administração escolar. Só depois fará sentido pensar em recursos, conteúdos e formação em TIC na Educação:

Disso decorre que, nas pessoas, mudanças significativas e contínuas nos comportamentos baseados em TIC serão mais facilmente alcançadas através de meios verdadeiramente de baixo para cima, em vez de cima para baixo. Assim, é crucial que o papel do Estado e das outras partes envolvidas no debate sobre inclusão digital seja sensivelmente reimaginado e que os órgãos oficiais mudem sua abordagem das TIC e dos jovens para se posicionar de modo a facilitar e apoiar, em vez de dirigir e administrar (*Ibidem*).

Concluindo, apesar de todas as potencialidades e problemas que possam suportar, parece-nos incontestável que as Tecnologias de Informação e Comunicação dominaram e alteraram o mundo atual e, naturalmente, esta revolução (chamemos-lhe assim) invadiu as escolas que não podem ignorar esta mudança.

Assim, importa ainda, neste lugar, fazer uma breve resenha histórica das TIC na Educação em Portugal (apartado 2.4.1.) e também aprofundar esta dinâmica e potencialidades das TIC, no que à aprendizagem e à avaliação diz respeito (apartados 2.4.2.), demonstrando que a avaliação eletrónica é um conceito com inúmeras vantagens na estruturação/implementação da avaliação dialógica e formativa que temos vindo a defender, dentro de uma perspetiva construtivista e inclusiva da Educação. Ainda dentro destas potencialidades, discutiremos algumas formas/instrumentos possíveis de avaliação eletrónica (apartado 2.4.2.1.), bem como problemas a resolver neste campo em particular (apartado 2.4.2.2.).

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

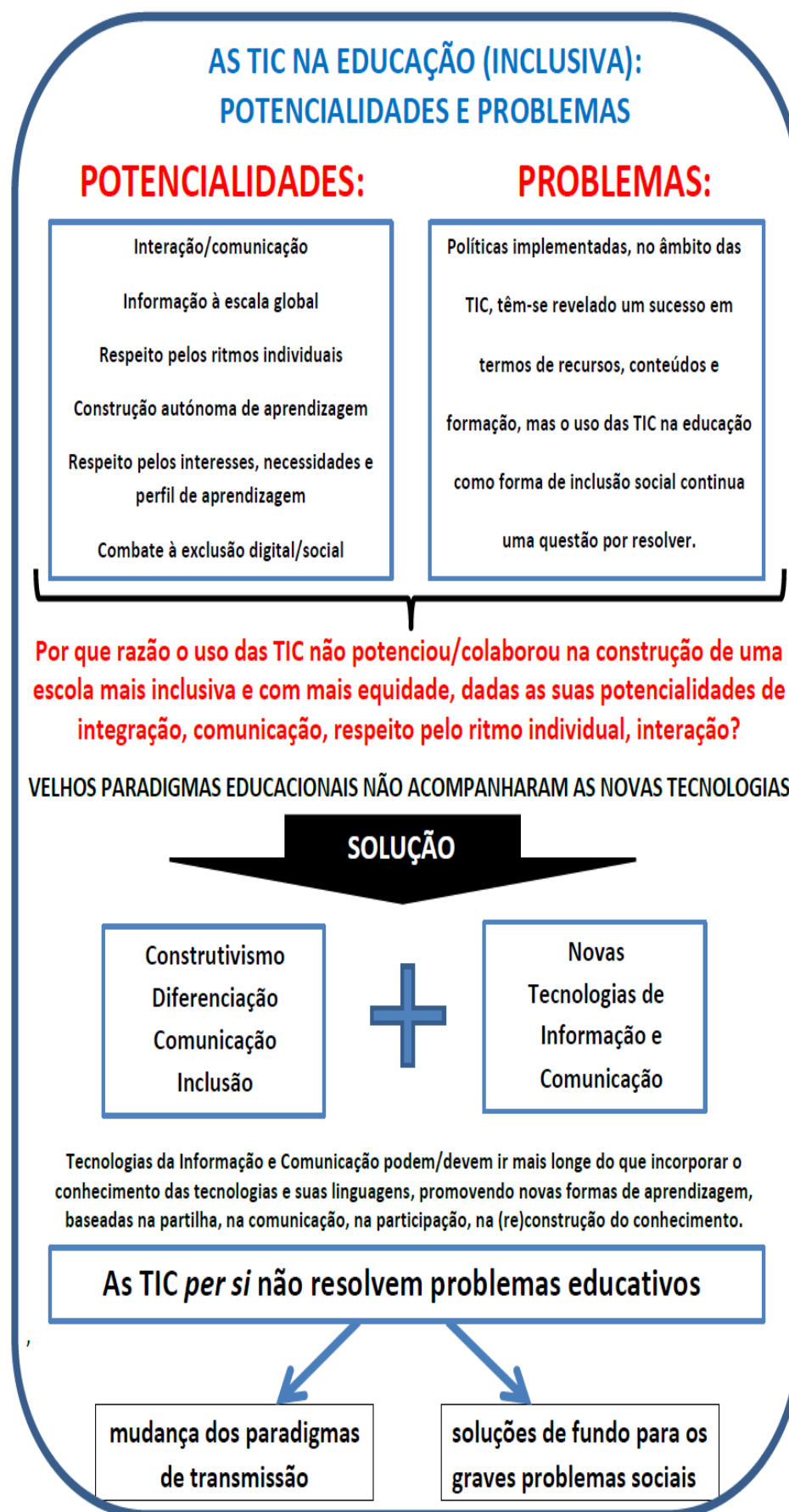
6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



Síntese 12: Esquema conceitual do apartado 2.4.

2.4.1. As TIC na Educação em Portugal: breve resenha histórica

Nesta parte do enquadramento teórico da nossa investigação, impõe-se um breve histórico sobre o papel e evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação na sociedade portuguesa, principalmente, no campo da Educação: é nossa intenção não só analisar brevemente o Plano Tecnológico da Educação (2007), onde surge, pela primeira vez nas orientações normativas ministeriais, um projeto (embora pouco explorado, como teremos a oportunidade de demonstrar) de *Avaliação Eletrónica*; mas também das principais iniciativas que o antecedem.

Desta forma, interessaram-nos todos os esforços envidados no sentido de integrar as TIC na Educação por parte da tutela portuguesa, desde 1985, aquando da introdução do primeiro projeto. Pretendemos, com isto, demonstrar que a evolução neste campo foi/tem sido galopante e, como tal, deve ser encarada de forma séria e empenhada por parte da classe docente, uma vez que se trata de uma matéria incontornável na vida das escolas e dos próprios alunos, em determinados meios mais desenvolvidos ou com os recursos necessários, obviamente.

1. Entre 1985 e 1994, o Estado Português introduziu as TIC na Educação através do *Projeto Minerva*. De facto, este projeto constituiu o primeiro movimento de promoção e introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino não superior em Portugal. A este respeito, João Pedro da Ponte (1994), num trabalho desenvolvido no âmbito do Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação (DEPGEF), publicou um relatório sobre a experiência deste projeto, tanto no que respeita às potencialidades das tecnologias de informação na educação, como no que se refere às soluções organizativas e institucionais sucessivamente adotadas. Este relatório faz uma breve reconstituição dos principais aspetos da história e das problemáticas que atravessaram o *Projeto Minerva*, pioneiro nas iniciativas nacionais, como já referimos, relativamente aos projetos TIC na Educação, e mostra resultados bastante positivos no que à integração das novas tecnologias nas escolas diz respeito.
2. De 1996 ao ano 2002, surge um novo programa ministerial de integração das TIC nas escolas portuguesas: *Programa NÓNIO - SEC XXI Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*. Este aparece regulamentado pelo Despacho Nº 232/ME/96, de 4 de Outubro (ME, 1996) e foi o segundo grande esforço desenvolvido no contexto do uso das TIC na Educação. O *Programa Nónio-Século XXI* destinava-se à produção, aplicação e utilização generalizada das tecnologias de informação e comunicação no sistema educativo; este programa reflete já uma preocupação com a integração das TIC

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

nas Escolas que, através de uma série de medidas, visava uma intervenção impulsionadora de novas práticas, onde o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação fosse (re)equacionado, portanto, numa perspetiva mais integradora e inclusiva e não no uso das TIC *per si*.

3. No âmbito do Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação, Jacinta Paiva (2002) apresenta um outro estudo: *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores*, também da responsabilidade do *Programa Nónio-Século XXI*, e que tem por base um instrumento de notação que visou conhecer a utilização das TIC, nos contextos pessoal e educativo/pedagógico, pelo universo dos professores portugueses de todos os níveis de ensino à exceção do superior, das redes pública e privada a lecionar no ano letivo de 2001/2002. As conclusões deste estudo revelam-se bastante interessantes e demonstram o crescente envolvimento das comunidades escolares na integração das TIC nas suas práticas, o que comprova a evolução de atitudes e mentalidades, por parte dos professores, relativamente às TIC e sua utilização nas práticas pedagógicas.
4. No ano 2005, o XVII Governo português lançou um *Programa de Ação, integrado no Plano Tecnológico: Ligar Portugal*. Este pretendia, mobilizar a Sociedade de Informação e do Conhecimento e assumia-se como um dos vetores estratégicos do Plano Tecnológico, alargando o âmbito de intervenção do Estado na mobilização da Sociedade de Informação e dirigindo o esforço público e privado para: consolidar ou reforçar as iniciativas já em curso; preencher lacunas existentes; promover a inovação e a criação de novos produtos e serviços. Neste seguimento, ao nível da Educação foi criada, através do despacho nº 16 793/2005 (2.a série) D.R. Nº 148 de 3 de Agosto de 2005, uma equipa denominada *Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola - CRIE*, a qual funcionou depois no âmbito da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Esta equipa tem como missão a conceção, desenvolvimento, concretização e avaliação de iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso dos computadores, redes e Internet nas escolas e nos processos de ensino e de aprendizagem, incluindo as seguintes áreas de intervenção: desenvolvimento do currículo de TIC nos ensinos básico e secundário e respetiva formação de professores; promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da Internet nas escolas; apetrechamento e manutenção de equipamentos TIC nas

escolas. Esta foi, sem dúvida, uma iniciativa impulsionadora no movimento de integração das TIC na Educação em Portugal.

5. Dois anos mais tarde, o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE, 2007a) procedeu a uma análise de modelos internacionais de referência de modernização tecnológica dos sistemas de ensino. Este estudo, dos modelos internacionais e políticas de modernização no ensino secundário ao nível da utilização das TIC, teve como alvo três países: Finlândia, Irlanda e Espanha; e dividiu-se em 6 principais áreas: perspetiva, dimensões de modernização, principais agentes, resultados, orientações para o futuro e fatores críticos de sucesso e barreiras. A análise deste estudo foi fundamental na nossa investigação porque constituiu uma referência na construção do plano formativo que projetamos para o nosso estudo de caso, como se explicitará mais adiante.
6. A par desta diligência no sentido da informação/fundamentação de iniciativas, plano ou programas de intervenção no nosso sistema educativo, o Ministério da Educação, também através do GEPE, levou a cabo um outro estudo, fundamental para o conhecimento do estado de modernização tecnológica do sistema de ensino português: *Estudo Diagnóstico – Modernização Tecnológica do Sistema de Ensino em Portugal – Principais Resultados* (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação [GEPE], 2007b). Este diagnóstico teve por objetivo identificar as grandes áreas de intervenção para a modernização tecnológica do ensino, centrando-se: na análise de informação pública disponível; na informação quantitativa disponível no ME; na informação quantitativa recolhida por via de inquérito a todas as escolas públicas com 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e com ensino secundário, em suporte eletrónico; na informação qualitativa recolhida através de entrevistas presenciais a 27 agentes, designadamente estabelecimentos de ensino, Direções Regionais de Educação, fornecedores de tecnologia e de equipamento, Gabinete de Gestão Financeira do Ministério da Educação, Equipa de Missão CRIE e Parque Escolar EPE. A análise deste estudo forneceu, igualmente, dados importantes para reconstruir um percurso das TIC na Educação no nosso país, sendo que este estudo está na origem daquele que mais nos interessou referenciar e estudar nesta investigação, porque o mais atual e introdutor da noção de avaliação eletrónica: o Plano Tecnológico para a Educação - PTE (ME, 2007).
7. O PTE, programa de modernização tecnológica da escola portuguesa do XVII Governo Constitucional, surge ainda no ano 2007 e

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

pretendia atingir todos os seus propósitos até 2010, como sejam: “tornar a Escola num espaço de interatividade e de partilha de conhecimento sem barreiras”; ainda “certificar as competências TIC de professores, alunos e funcionários”; e também “preparar as crianças e jovens para a sociedade do conhecimento”. Tem como principais objetivos: melhorar em todas as escolas a ligação à Internet em banda larga de alta velocidade; aumentar o número de alunos por PC com ligação à Internet; e elevar a percentagem de docentes com certificação em TIC. Os seus principais eixos de ação são: Tecnologia, Conteúdos e Formação. Este plano foi inevitável e detalhadamente analisado durante a nossa investigação, como se poderá verificar, já que é este que regulamenta toda a atividade relativamente às TIC nas escolas portuguesas.

8. Convém referir ainda que, no ano 2008, o Grupo de Trabalho para Acompanhamento das Estatísticas da Sociedade da Informação - Conselho Superior de Estatística – (GTAESI) publicou dados relativos à *Sociedade de Informação em Portugal 2008*, que, no seu capítulo IV se refere exclusivamente à *Educação e Formação em TIC*. Considera esta entidade que no desenvolvimento da Sociedade da Informação, a promoção da igualdade de acesso às TIC e de competências para a sua utilização são fatores cruciais, assumindo a esfera educacional um papel determinante no processo de mudança, daí o seu empenho no acompanhamento e conhecimento da adaptação do sistema educativo às exigências suscitadas pelas TIC que, na sua (e nossa) opinião, assumem um carácter de extrema importância. Este capítulo, sobre *Educação e Formação em TIC*, apresenta informação estatística sobre a difusão das TIC nas escolas do ensino básico e secundário e sobre a oferta e procura de formação em TIC no ensino superior, revelando o crescente envolvimento de alunos e professores.

Todos os estudos e projetos acima mencionados fazem parte de uma História que as TIC vêm escrevendo no nosso país; logo, era fundamental que aqui os referíssemos, ainda que brevemente, no sentido de enquadrar a importância e evolução das TIC na sociedade e na escola portuguesas, antes de avançarmos para a parte que mais afeta a nossa investigação: o potencial avaliativo que as TIC podem revelar nas práticas docentes formativas e dialógicas de avaliação das aprendizagens dos alunos. Será a este ponto que nos dedicaremos, de seguida, com especial atenção.

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

AS TIC NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL: BREVE RESENHA HISTÓRICA

PRINCIPAIS PLANOS DE AÇÃO:

1985 - 1994, introdução das TIC na Educação através do Projeto MINERVA.

1996 - 2002, Programa NÓNIO - SÉCULO XXI, as TIC na Educação.

2005 - Programa de Ação, integrado no Plano Tecnológico: LIGAR PORTUGAL

2005 - Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola - CRIE

2007 - Programa PLANO TECNOLÓGICO PARA A EDUCAÇÃO

PRINCIPAIS ESTUDOS:

João Pedro da Ponte (1994) - relatório sobre os principais aspetos da história e das problemáticas do Projeto Minerva, da responsabilidade do DEGEF

Jacinta Paiva (2002) - estudo sobre "As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores", do programa NÓNIO séc. XXI

Gabinete Estatística e Planeamento da Educação (2007) - análise de modelos internacionais de referência de modernização tecnológica do ensino.

GEPE (2007) - Estudo Diagnóstico - Modernização Tecnológica do Sistema de Ensino em Portugal - Principais Resultados.

Grupo Trabalho Acompanhamento Estatísticas Sociedade Informação (2008) "Sociedade de Informação em Portugal 2008" cap. IV Educação e Formação em TIC.

PLANOS E ESTUDOS
REVELAM

IMPORTÂNCIA CRESCENTE DAS TIC NA EDUCAÇÃO

Síntese 13: Esquema concetual do apartado 2.4.1.

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****2.4.2. Aprender e Avaliar com as TIC**

De fato, muito se passa fora da escola e, como consequência disso, o professor repetidor, que vê sua missão [apenas] como ensinador do conteúdo disciplinar, tem seus dias contados. Ele [...] não terá condições de competir com seus “colegas eletrônicos” [...] como o hipertexto, [que] esclarece pontos que não foram bem entendidos, chegando a dialogar com o aprendente (D’Ambrósio, 2003: 60-61).

Na verdade, um mundo cada vez mais informatizado, onde a informação e a comunicação on-line alargam horizontes e reduzem o planeta ao “aqui e agora”, não se concilia com uma escola agarrada a velhos métodos, onde a informação abolorece nos livros e a comunicação se circunscreve ao contexto da aula, baseados na repetição-memorização escolásticas.

Barreto (2012: 41) pergunta-se a este propósito:

O que tem ocorrido com as TIC nas escolas? As respostas a esta pergunta parecem tender a privilegiar a presença dos artefactos, em si. Uma presença necessária, ainda que não suficiente, para redimensionar velhas práticas, que já não fariam tanto sentido para os alunos. [...] A questão parece continuar sendo a apropriação educacional do que seria (apenas) entretenimento.

As escolas que possuem recursos nesta área, onde as Tecnologias de Informação e Comunicação fazem parte do dia-a-dia das crianças e elas próprias estão “equipadas” com estes meios, não podem dispensar todo este potencial pedagógico e permanecer à margem do que se passa no resto do mundo. A interligação deste *mundo de entretenimento* com os conteúdos, técnicas e instrumentos usados no processo de ensino e de aprendizagem parece-nos urgente, sob pena de a escola perder o seu sentido para aqueles que a frequentam; como disseram Babin e Kouloumdjian (1989), a propósito das suas pesquisas com os jovens perante a realidade da comunicação advinda com os avanços das tecnologias: “os jovens estão em outra”; e isto, segundo Porto (2006: 45), significa:

Outras necessidades, outras percepções, outros relacionamentos, além daqueles conhecimentos muitas vezes vazios de significados que lhes chegam por meio das escolas e dos livros, organizados racional e linearmente. São outras maneiras de compreender, de perceber, de sentir e de aprender, em que a afetividade, as relações, a imaginação e os valores não podem deixar de ser considerados. São alternativas de aprendizagem que os auxiliam a interagir, a escolher e a participar nas estruturas sociais e educativas.

Se as TIC, segundo os autores referidos, proporcionam novas maneiras de comprender, de sentir, de aprender, não podemos ignorar esta opção no combate ao insucesso escolar e na construção de uma escola mais inclusiva; até porque esta se tem defrontado com inúmeras circunstâncias, cada vez mais, de difícil resolução, provocadas pela enorme diversidade que o professor encontra hoje na sua sala de aula, como já vimos anteriormente, onde as diferenças sociais, económicas, culturais, étnicas, geográficas, etc., são uma constante e impedem a perpetuação de métodos meramente expositivos. Um novo paradigma educativo e novas metodologias pedagógicas precisam-se, com urgência, para atender à diferença sem prejudicar ninguém, dando sentido à expressão “igualdade de oportunidades”. As TIC podem inserir-se, pensamos, neste conjunto de novos métodos, pelas características/potencialidades que apresentam, mas sempre associadas a uma pedagogia ativa e construtivista, como ficou já longamente descrito anteriormente, fazendo a escola entrar na nova Era da informação, “onde predominam a autonomia e a aprendizagem colaborativa”, como expõe Gadotti (2000: 14):

Era da informação. A escola precisa passar de uma concepção de educação como produção em série – serialização – e de repetição de saberes da sociedade industrial, da parcelarização do conhecimento, para uma concepção transdisciplinar da educação, da era da informação pós-industrial e da nova economia, onde predominam a autonomia e a aprendizagem colaborativa, onde todos podem “dizer a sua palavra” (Freire). Na Era da informação, a escola precisa deixar de ser lecionadora, para ser gestora do conhecimento. Só o conhecimento compartilhado é conhecimento válido. A educação é mais um ato de produção do que um ato de transmissão e de assimilação de conhecimentos.

Lowther et al., 2000 (como citado em Gewerc, 2000) expõem diferentes níveis de uso de Internet por parte dos professores e escolas que interessa rever:

Nivel 0 No web use	Implica no usar la web en ningún caso
Nivel 1 Información	Proveyendo información relativamente estable a los estudiantes. El profesor introduce ítems como un glosario, la agenda del curso o información de contacto. Este tipo de información es fácilmente creada por el profesor, requiere muy poco mantenimiento y toma un mínimo de tiempo
Nivel 2 Suplementario	Provee información sobre los contenidos del curso a los estudiantes. Puede consistir en que el profesor coloque materiales del curso u otros apoyos. El típico ejemplo puede ser una presentación en PowerPoint guardada como documento HTML y colocada en la web para que los estudiantes la revisen más tarde.
Nivel 3 Esencial	El estudiante no puede ser un miembro productivo de su clase sin un regular acceso a la web del curso. En este nivel el estudiante obtiene la mayoría de los contenidos de la web
Nivel 4 Comunal	Las clases se desarrollan tanto en un ambiente de aprendizaje cara a cara como on-line. Los contenidos del curso están disponibles on-line o en la clase tradicional. Idealmente, los estudiantes generan la mayor parte de los contenidos ellos mismos
Nivel 5 Inmersión	Todos los contenidos del curso y las interacciones ocurren on-line. Esto no difiere de la tradicional idea de educación a distancia. Pero, en este nivel podemos encontrarnos con sofisticados ambientes de aprendizaje diseñados desde una perspectiva constructivista

Quadro 3: Níveis de utilização da internet em contexto educativo, por parte dos professores.
(Fonte: Lowther et al., 2000 como citado em Gewerc, 2000).

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Deste modo, num nível 5 de utilização da web como auxiliar da ação educativa, a avaliação das aprendizagens dos alunos, pode, parece-nos, integrar-se nestes novos métodos e alcançar novas metas, sentenciando a substituição que se pretende de um paradigma de transmissão por um outro de comunicação, colaboração e interação.

Uma pedagogia equitativa e construtivista aumenta, como temos vindo a fundamentar, as possibilidades de sucesso das crianças e pode, estamos crente, ser potenciada pelo uso das TIC, quer no que diz respeito à aprendizagem quer à avaliação, consubstanciado naquilo a que o estudo atrás referenciado (ANTA, 2003: 36) chamou de “Constructivism in the online environment”.

Wonacott (2000) sumariou as vantagens (e também problemas a ultrapassar) da utilização das TIC, e da Web em particular, como veículo para uma abordagem construtivista dos processos de ensino e de aprendizagem, referindo, desde logo, que “the Web has high potential and capability to support constructivist approaches to teaching, learning and assessment” (esta última parte extensiva à avaliação é de extrema importância no estudo em questão, designadamente na formação de professores que implementamos). Assim, como vantagens inclui (*Ibidem*):

- (i) providing a rich, exploratory information environment;
- (ii) providing wide options, learner choice, multiple perspectives;
- (iii) catering for different styles, intelligences;
- (iv) having the capability for self-assessment and feedback;
- (v) being rich in opportunities for collaborative activities (communication tools);
- (vi) encouraging a facilitator/guide role for the instructor.

De facto, as potencialidades parecem-nos quase ilimitadas, mas interessou-nos, particularmente, uma vez que foi um dos temas centrais do processo formativo do nosso estudo de caso, as potencialidades das TIC na avaliação das aprendizagens dos alunos. Foi, então, nossa intenção perceber, aquando da observação de aulas, quais as vantagens da sua utilização, ou de que forma pode a avaliação com recurso às TIC contribuir para uma avaliação mais dialógica e formativa, respostas que discutiremos aquando da análise dos resultados e conclusões, nos capítulos finais.

Quando nos referimos a “avaliação eletrónica” temos em mente todas as potencialidades que o recurso às TIC podem infundir no processo avaliativo das aprendizagens dos alunos. I. e., avaliar com recurso às TIC ultrapassa largamente, pensamos, a transferência do processo tradicional para a tecnologia (testes uniformizados de escolha múltipla on-line, textos lacunares na Internet, banco de questões/quizzes, etc.), como refere o Plano Tecnológico Para a Educação – PTE – (ME, 2007) no seu projeto que denominou de *avaliação eletrónica*; antes pretende uma aprendizagem on-line, avaliar com o objetivo de formar, de dialogar, de

proporcionar a evolução no processo de aprendizagem (recorrendo a fóruns de discussão, a comentários ao material disponibilizado, à criação de suportes informativos, à construção de esquemas conceituais, à comunicação e interação entre alunos e entre alunos e professor, etc.).

Ou seja: a avaliação eletrónica prevista no PTE (2007) apresenta, no nosso entender, uma forma bastante redutora e limitada de ver as TIC neste complexo processo de avaliação, uma vez que apenas prevê uma avaliação das aprendizagens on-line, esquecendo todas as outras potencialidades das TIC neste âmbito, nomeadamente as formativas. Aliás, os principais efeitos requeridos pelo projeto de avaliação do PTE prendem-se, pelo que pudemos perceber, com uma única perspetiva e modalidade de avaliação, aquela que consideramos menos importante/relevante, se não prejudicial, no processo de avaliação:

A utilização de meios informáticos na avaliação escolar tem um forte papel indutor da modernização, uma vez que estimula a procura de tecnologia por todos os agentes da comunidade educativa: alunos, docentes e encarregados de educação. Adicionalmente, a adopção de sistemas informáticos na avaliação tem efeitos positivos na harmonização de critérios de avaliação e na monitorização e uniformização de ritmos de aprendizagem, uma vez que simplifica a aplicação generalizada de provas e critérios de avaliação e permite o fácil acompanhamento estatístico de resultados (M.E., 2007, sublinhado nosso).

Ora, pelo que podemos ler no Plano Tecnológico do governo para a Educação, no projeto relativo à avaliação eletrónica, o objetivo principal da utilização das TIC na avaliação escolar é “uniformizar ritmos de aprendizagem”, quando as orientações programáticas e legislação vigente visam precisamente o contrário, dando primazia à diferenciação pedagógica e ao respeito pela individualidade do aluno, inclusivamente no que se refere à avaliação das suas aprendizagens (como discriminamos no capítulo 2.3.1. *O que diz a legislação portuguesa sobre avaliação e o que se aplica na prática*).

Assim, a “aplicação generalizada de instrumentos uniformes” que permitam um “melhor acompanhamento estatístico”, prevista no projeto de avaliação eletrónica do PTE (2007), contradiz, igualmente, os estudos relativos à Educação Para Todos, onde cada aluno deve ser visto e considerado pelas suas características individuais, nunca comparáveis com os outros alunos. Como vemos, esta é uma forma de avaliação que, ainda que eletrónica/tecnológica, apela a um modelo tradicional: novos métodos, velhas conceções!

E, embora este tipo de abordagem também tenha o seu lugar nas práticas pedagógicas (pode constituir-se, por exemplo, como um instrumento de auto-avaliação de conhecimentos, de diagnóstico e aferição rápida e standard dos próprios alunos ou de todos em conjunto numa determinada turma ou escola, etc.), devemos refletir se esta dimensão, esta forma de olhar para a avaliação com recurso às TIC, será, de facto, a mais relevante e, mais preocupante ainda, a única a referir aquando da execução de um projeto nacional sobre avaliação eletrónica.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Curiosamente, tudo o que acabamos de descrever contrasta com um dos objetivos relatados na resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007 acerca deste mesmo projeto, que é: “promover a utilização pedagógica das TIC”. Ora, não nos parece que estas medidas, insistimos, vão ao encontro da utilização pedagógica das TIC, mas sim, e simplesmente, da utilização das TIC na escola, uma vez que a principal medida prevista neste plano, no que diz respeito ao projeto de avaliação eletrónica, é a “criação de provas de avaliação nacionais em suporte informático” (início previsto mas não concretizado para 2007/2008 com provas de diagnóstico), nada trazendo de novo, pedagogicamente falando, ao processo de avaliação.

A par desta forma de pensar a avaliação eletrónica, está uma outra bem mais abrangente, essa sim, pedagógica, uma vez que contribui para uma prática avaliativa dialógica: vê as TIC ao serviço de uma pedagogia diferenciada e não apenas como instrumento de recolha de dados estatísticos. Uma forma de avaliar que permite o acompanhamento dos processos de aprendizagem on-line; o conhecimento das motivações, interesses e dificuldades de cada estudante através de uma maior interação; a construção do perfil de cada estudante; a auto-regulação e, consequentemente, uma avaliação formativa.

Esta forma de considerar as TIC na avaliação leva a diversificar momentos, fontes e instrumentos de avaliação, logo apela a um modelo socio-construtivista que atrás defendemos: como, por exemplo, através da participação em fóruns de discussão e chats; consulta dos recursos e/ou hiperligações disponibilizados e intervenções/comentários; desenvolvimento de portefólios digitais, construção de mapas conceptuais, etc., sobre os quais nos debruçaremos mais amiúde no próximo apartado.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que o potencial pedagógico das TIC na avaliação das aprendizagens dos alunos nos parece um poderoso instrumento no incremento da interação aluno-professor, aluno-aluno, professor-professor, professor-encarregados de educação, etc. Seria aquilo que Gomes (2005 como citado em Cardoso & Gomes, 2006) designou de “extensão virtual da sala de aula presencial”, com abordagens e modelos baseados na interação, na construção colaborativa e coletiva do conhecimento; na publicação e comunicação em rede: partilha e abertura; na flexibilidade temporal e espacial de acesso e organização dos momentos e espaços de formação (independentemente da agenda do professor); na possibilidade de disponibilização de recursos e conteúdos multimédia e hipermédia, em cuja construção os alunos podem participar.

Pretendemos observar/confirmar estas e outras vantagens na nossa investigação, tendo em conta algumas categorias de análise fundamentais, que coincidiram com as proposições iniciais relativas a cada oficina de formação implementada na parte prática.

Foi, então, nosso objetivo abordar, junto do grupo de professores envolvidos neste projeto, um novo conceito de *avaliação eletrónica* que vai um pouco mais longe do referido no PTE (2007) que está ainda, como vimos, muito pouco explorado e nos é apresentado de forma bastante redutora e limitativa das

capacidades que as TIC podem representar no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. A formação de professores que levamos a cabo teve todos estes fatores em atenção, designadamente as várias formas que a avaliação eletrónica pode assumir, em termos de instrumentos, embora a mais aprofundada, porque a que obteve mais recetividade por parte dos formandos, tivesse sido a pesquisa orientada na web (webquests e visitas virtuais).

No entanto, antes de deixar os professores-formandos partirem para a prática, empenhamos-nos na sua consciencialização sobre a importância da reflexão, planificação e preparação adequados das atividades a desenvolver, aliás, como em qualquer outro modo de ensino e de aprendizagem, como refere Gewerc (2000):

El plan para el desarrollo de unidades de enseñanza utilizando Internet es semejante a los planes que realiza el profesorado de manera habitual. Primero es importante definir los objetivos de enseñanza, una vez comprendidos en profundidad qué se pretende, y cuáles son las consecuencias de esos fines, es necesario tener en cuenta que es lo que los alumnos deben conocer previamente y que expectativas les puede ocasionar este tipo de trabajo. Luego, el profesor/a debe localizar la información on-line que puede ser necesaria para el desarrollo de la enseñanza. El tiempo y el esfuerzo que lleve esto, depende de la familiarización que tenga el docente con el medio. De todos modos, deberá evaluar la calidad de la información encontrada, y la calidad del sitio web. Es recomendable que en un principio los profesores/ras trabajen con sitios ya testados y recomendados en diferentes portales educativos.

Como vemos, a planificação e preparação da unidade didática a lecionar, bem como o trabalho prévio do professor na escolha dos recursos e qualidade da informação disponibilizada, são pontos fundamentais para o sucesso do trabalho e aprendizagem com a internet.

De seguida, apresentaremos (no apartado 2.4.2.1.) alguns potenciais instrumentos de aprendizagem e avaliação com recurso à internet, que, seguindo as orientações deixadas por Gewerc (*Ibidem*), podem revelar-se bons instrumentos de trabalho, como: a pesquisa orientada na web, os e-portefólios, os edublogs, as plataformas moodle e o mobile learning.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

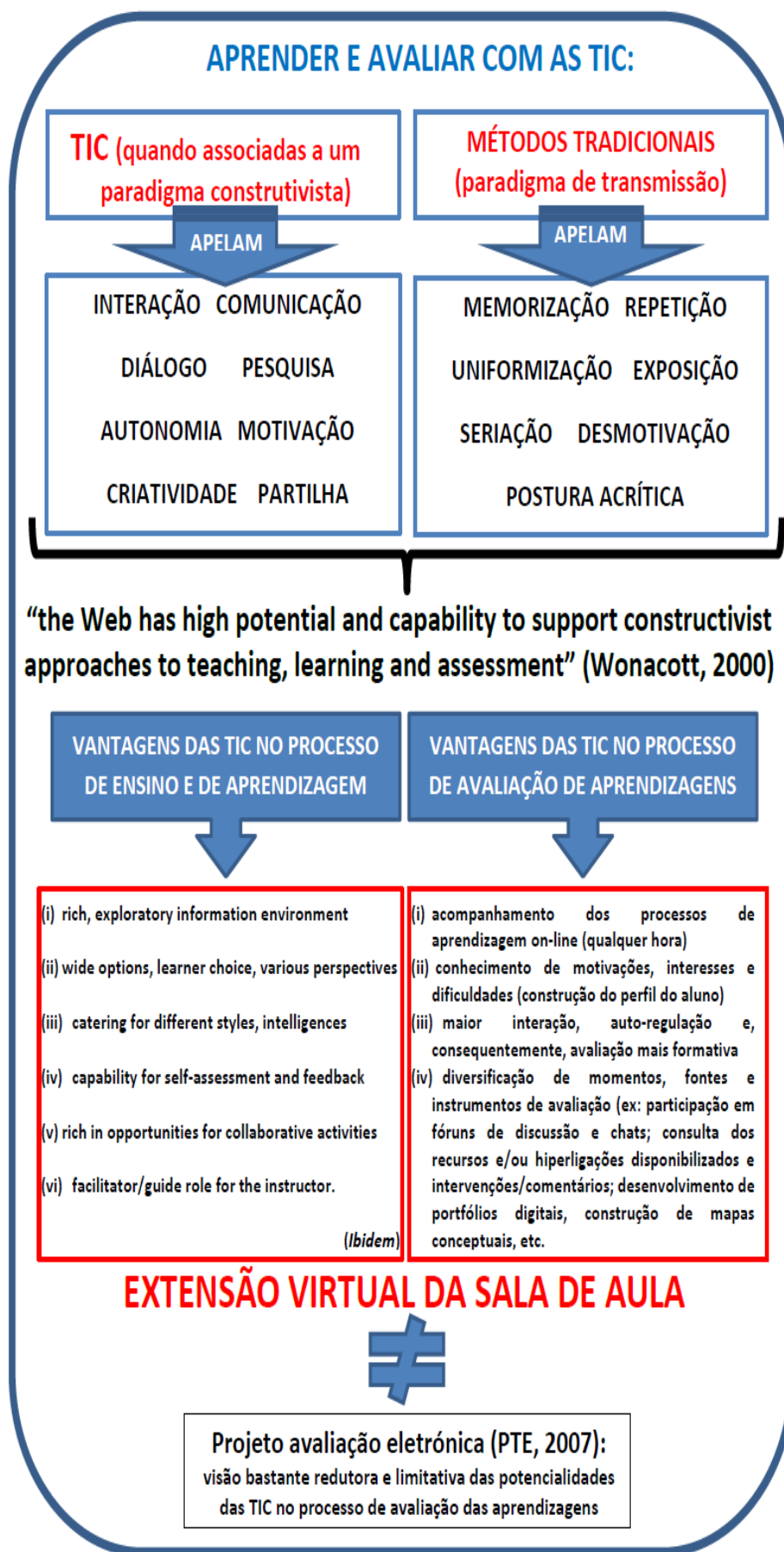
6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



2.4.2.1. Alguns potenciais instrumentos de Avaliação eletrónica: Pesquisa Orientada na Web, E-Portefólios, Edublogs, Plataforma Moodle, Mobile Learning

Si estamos pensando en una escuela en donde se va a aprender para acumular datos, Internet puede servir como novedad, a los niños les puede entusiasmar utilizar el ordenador los primeros días, pero al poco tiempo, el cúmulo de información es de tal envergadura que resulta saturador y por lo tanto, no propicio para el logro de aprendizajes (Gewerc, 2000).

Proceder à avaliação das aprendizagens dos alunos recorrendo às TIC, de forma a propiciar aprendizagens significativas e não apenas para acumular informação, pode ser a **pesquisa orientada na web**, que são:

Actividades associadas à resolução de problemas e/ou realização de tarefas propostas pelo professor, e por ele previamente planeadas e estruturadas, nas quais se faz uso dos recursos e conteúdos disponíveis na web. Exemplos de actividades de trabalho orientado na web são as “caças ao tesouro”; as “visitas virtuais”; as “webquests” (Gomes, 2005 como citado em Cardoso & Gomes, 2006).

Com base num estudo anterior (Cardoso, 2006), pensamos poder afirmar que a pesquisa orientada na web constitui um excelente método/instrumento de avaliação. De facto, é inegável que a web possui um manancial de informação hipermédia com um forte potencial de exploração pedagógica em contexto escolar, logo o recurso a atividades de trabalho orientado na web, entre as quais incluímos as *webquests*¹⁵, as *caças ao tesouro* e as *visitas virtuais*, pode constituir uma valiosa estratégia no sentido da tão desejada diferenciação pedagógica e, caso que nos interessa particularmente, da diversificação de instrumentos de avaliação, mais formativos, interativos e dialógicos.

É com base neste pressuposto que consideramos como alternativa aos tradicionais métodos de avaliação, nomeadamente o *omnipresente* e *omnipotente* teste escrito, métodos modernos que acompanhem o crescente desenvolvimento do mundo envolvente das nossas crianças, que vivem hoje num verdadeiro “boom” de informação. As novas tecnologias parecem-nos o recurso ideal para experimentar novos instrumentos de avaliação, indo também ao encontro das orientações dos textos normativos do Ministério da Educação relativamente a este assunto: “a avaliação deve ter como objeto os domínios dos conhecimentos, mas também, e em pé de igualdade, o das atitudes e valores e o das capacidades” (ME,

¹⁵ A WebQuest is an inquiry-oriented lesson format in which most or all the information that learners work with comes from the web. The model was developed by Bernie Dodge at San Diego State University in February, 1995 with early input from SDSU/Pacific Bell Fellow Tom March, the Educational Technology staff at San Diego Unified School District, and waves of participants each summer at the Teach the Teachers Consortium (Webquest.org, 2013).

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

2005); já não falando nas orientações incentivando o uso das TIC na sala de aula, já desde há algum tempo a esta parte, constantes nos programas disciplinares, como: “adquirir métodos e técnicas de trabalho individual e em grupo que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias” (ME, 1991: 30).

Ora, um instrumento de avaliação sob a forma de *visita virtual*, *webquest* ou *caça ao tesouro* terá, certamente, mais em consideração todos estes aspetos do que um teste escrito tradicional, principalmente aqueles que priorizam a memorização-repetição em detrimento da análise-crítica, indo ao encontro das exigências educativas do século XXI:

Since those beginning days [1995], tens of thousands of teachers have embraced WebQuests as a way to make good use of the internet while engaging their students in the kinds of thinking that the 21st century requires. The model has spread around the world, with special enthusiasm in Brazil, Spain, China, Australia and Holland (Webquest.org, 2007).

Também, no que diz respeito aos objetivos, vemos os instrumentos tradicionais mais aquém de alcançar o pretendido, já que uma visita virtual, por exemplo, e preenchimento do respetivo guião, parece-nos estimular muito mais uma aprendizagem significativa e a autonomia; favorecer a confiança própria; contemplar os ritmos de cada um; e melhor organizar/desenvolver os conceitos/aprendizagens do que um teste escrito. O reconhecimento das vantagens das pesquisas orientadas na web na abordagem de inúmeros conteúdos e no alcance de importantes objetivos leva-nos a considerar estas estratégias com um enorme potencial educativo, já que têm na Internet o seu principal recurso, com a vastidão e amplitude que todos lhe reconhecemos.

Gomes (2005 como citado em Cardoso & Gomes, 2006) identifica um conjunto de vantagens gerais associadas à realização destas atividades, simultaneamente, relacionáveis com aspetos ligados a conteúdos temáticos de diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e abrangendo competências essenciais no contexto atual da sociedade da informação e comunicação:

(i) Permitirem utilizar de forma sistematizada os recursos informativos da web; (ii) Permitirem ao professor pré-selecionar os recursos mais adequados à tarefa e/ou problemas apresentados; (iii) Estimularem e promoverem atividades de transformação da informação em conhecimento promovendo situações de análise, seleção, articulação e síntese de informação na procura de soluções para problemas ou realização de tarefas; (iv) Ajudarem os alunos a perspetivar utilizações educacionais da web para além da vertente lúdica e de convívio social; (v) Criarem oportunidades de promoção da alfabetização digital e de combate à info-exclusão; (vi) Gerarem um contexto adequado para discutir normas de identificação e referência de consultas na web bem como de discussão de problemas de natureza ética relacionados com a

cópia, plágio e direitos de autor; (vii) Criarem oportunidades/contextos para abordar problemáticas associadas à utilização segura e adequada da Internet por parte das crianças e jovens.

Concluindo, pensamos que estas estratégias de trabalho orientado com recurso às TIC, possuem um potencial inigualável no que se refere à dinamização e à integração curricular da utilização educativa da Internet, mas também pode funcionar enquanto suporte da avaliação a concretizar na sala de aula. Parece-nos que importa, realmente, promover e divulgar estas, e outras, novas práticas de avaliação mas sempre com fundamentação e coerência, refletindo e questionando sobre a prática. É neste sentido que surge o estudo que temos em mãos...

Os **E-Portefólios** surgem como uma outra forma de diversificação da avaliação, com recurso às TIC, que devemos destacar.

Entendemos por Portefólio de evidências de aprendizagem, uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos pelo aluno ao longo de um dado período de tempo, com o objetivo de proporcionar uma visão alargada e pormenorizada das diferentes componentes do seu desenvolvimento. Quer o professor, quer o aluno, partilham responsabilidades na sua elaboração decidindo o que incluir no portefólio, que poderá ser um pouco de tudo o que se fez na disciplina, como: relatórios, composições, desenhos, testes, trabalhos individuais e de grupo, trabalhos de casa, comentários escritos sobre: visitas de estudo, filmes, obras lidas, etc.

Un portafolios es una colección de trabajos que incluyen los logros individuales, tales como resultados de tareas genuinas, la evolución del proceso, testes convencionales o muestras de trabajo; documenta los logros alcanzados a lo largo del tiempo. Generalmente el individuo elige el tipo de trabajo que le sirva mejor para expresar su éxito así como para demostrar su aprendizaje respecto a un objetivo particular como podría ser la certificación o la evaluación tanto sumativa como formativa (Klenowski, 2005: 39).

A própria organização do portefólio é individual e constitui um elemento de (auto)avaliação importante, diz o mesmo autor:

La selección del trabajo requiere que el individuo autovalore lo que es el proceso de aprendizaje en si mismo, porque cuando uno valora o juzga “el valor” del propio rendimiento, toma conciencia de sus propias debilidades y solo así puede mejorar los resultados de aprendizaje. [...] Tomando en cuenta que es un contexto de desarrollo, también debe considerar las implicaciones para la acción futura (Klenowski, 2005: 44).

Dentre os objetivos do portefólio, podemos distinguir alguns, sendo que avaliar/participar e refletir são dimensões que atravessam todos eles, como: avaliar conscienciosamente o próprio processo de aprendizagem; diversificar os processos e objetos de avaliação; proporcionar oportunidades de demonstração

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

de conhecimento; partilhar o poder da avaliação; responsabilizar-se pelo próprio desenvolvimento; identificar “pontos fortes e fracos” do desempenho, superando dificuldades; refletir sobre o trabalho realizado; desenvolver capacidades metacognitivas; criar hábitos de revisão e reformulação do trabalho; desenvolver a responsabilidade pessoal pela reflexão/crítica do próprio trabalho.

Como vemos, este método/instrumento de avaliação é muito mais do que um compilar de trabalhos e implica competências ao nível da autoavaliação fundamentais para uma avaliação mais formativa:

La autoevaluación es un proceso integral que implica tener capacidad de juicio para valorar la calidad del propio rendimiento así como las estrategias de aprendizaje. [...]. El desarrollo del portafolios implica por tanto documentar no solo los logros conseguidos sino también las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que es mucho más que una simples colección de las tareas (*Ibidem*).

Ainda segundo Klenowski (*Ibidem*) a elaboração de um portefólio obedece a três princípios fundamentais: (i) definição clara do objetivo do portefólio, sua finalidade, critérios e pautas a seguir, antes mesmo da sua composição; (ii) promoção da (auto)avaliação, implicada na execução do mesmo, tanto para demonstrar o aprendido como para expor os processos que facilitaram essa aprendizagem; (iii) focalização na própria aprendizagem, incluindo exemplos de trabalho genuíno que reflitam as estratégias e os processos utilizados.

Concluimos, então, que os princípios acima referidos correspondem aos processos-chave, de que nos fala Klenowski, para a produção de um portefólio: “el desarrollo de un portafolios de trabajo implica procesos clave de aprendizaje tales como la autoevaluación, la conversación, el pensamiento reflexivo y la práctica” (2005: 54, sublinhado nosso).

Pelo exposto, podemos dizer que, por si só, o portefólio de aprendizagem já é, quanto a nós, um instrumento privilegiado de avaliação, uma vez que estimula a autoavaliação, promove a avaliação formativa e desenvolve competências ao nível da análise, autonomia, reflexão e reformulação do processo de aprendizagem, logo apresenta-se como um método de avaliação com inúmeras vantagens em relação aos tradicionais (Klenowski, 2005: 145). Importa agora referir que estas vantagens crescem, estamos em crer, se a este método aliarmos as potencialidades das TIC.

Ainda Klenowski (2005: 93) alerta-nos para as possíveis barreiras que podem inibir a concretização de um portefólio, práticas e técnicas, conceptuais, psicológicas, sociais e políticas e, neste seguimento, a concretização on-line deste instrumento pode facilitar e ajudar a ultrapassar algumas destas barreiras.

Os E-portefólios (portefólios digitais) oferecem potencialidades adicionais que devem ser, desde logo, equacionadas: pode ser publicado/divulgado on-line e receber *feed-backs* mais atempados por parte dos docentes envolvidos (que podem ser vários em simultâneo); permite a coleção de documentos quer em

formato de texto, como de imagem, vídeo, áudio, etc.; estimula um intercâmbio/diálogo constante com outras informações disponíveis na Internet, que é, como sabemos, um mundo infinito de possibilidades; promove a interação com a comunidade educativa, nomeadamente com os encarregados de educação; etc.

Os autores Avraamidou e Zemba-Saul (2002: 6 como citado em Alves, 2007: 77) chegam mesmo a arriscar que os portefólios em formato papel aumentam o risco de dar mais relevo ao produto final do que ao processo, além de não conseguirem captar a complexa dinâmica dos novos processos de aprendizagem; o que nos parece fazer todo o sentido, já que, uma vez impresso no papel, o trabalho tende a assumir a condição de definitivo, concluído, quando a “alma” do portefólio é precisamente o acompanhamento do processo, a reflexão e a reformulação. Por tudo isto, parece-nos evidente a pertinência do desenvolvimento de e-portefólios digitais como método/instrumento de avaliação dialógico e formativo.

Um outro método de avaliação eletrónica, cada vez mais comum nos nossos dias (a verificar pela quantidade de edublogs disponíveis na internet), são os **Blogs Educativos** ou **Edublogs**, pelas inúmeras vantagens que apresentam:

Edublogs, for example, are a format that encourage collaborative learning and provoke higher order thinking skills. Students have the opportunity to review other's postings and responses to subject matter, to compare their knowledge and comprehension level, and to benefit from the strategy uses they and their peers employ. Another important aspect of edublogs is the asking of questions by peers, self, and the teacher. The research associated with cognitive information processing has thoroughly demonstrated that asking and answering questions about information to be learned can greatly improve comprehension. Professors are able to assess the student's comments and provide feedback collectively to the group or to individual students as a means of determining the understanding of the material. Therefore, edublogs can be used both as formative and summative assessment tools (Lee & Allen, 2006: 391).

Neste artigo, sobre Edublogs como uma ferramenta de avaliação das aprendizagens dos alunos, Lee e Allen (2006) referem alguns pontos que consideramos fundamentais, como as vantagens da sua utilização: o encorajamento da aprendizagem colaborativa; a promoção de uma atitude reflexiva e crítica perante o trabalho realizado e a própria avaliação; partilha de informações, questões, respostas e opiniões entre alunos e entre alunos e professores; *feed-back* atempado relativamente aos comentários e trabalhos dos alunos, em grupo ou individualmente.

A wikipédia¹⁶ define blog como:

¹⁶ [On-line]: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog> (consultado em Novembro de 2009 e Janeiro de 2014).

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Um site cuja estrutura permite a actualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos ou "posts", organizados, em geral, de forma cronológica inversa, tendo como foco a temática proposta do blog, podendo ser escritos por um número variável de pessoas, de acordo com a política do blog.

Continua a mesma fonte, a propósito da sua função:

muitos blogs fornecem comentários ou notícias sobre um assunto em particular; outros funcionam mais como diários online. Um blog típico combina texto, imagens e links para outros blogs, páginas da web e mídias relacionadas a seu tema; a capacidade de leitores deixarem comentários de forma a interagir com o autor e outros leitores é uma parte importante de muitos blogs.

Ora, uma tecnologia de informação e comunicação desta natureza parece-nos apresentar grandes capacidades no campo educacional e pedagógico, nomeadamente no que diz respeito à avaliação:

With the mainstreaming of blogs and the growing educational applications of blogs among educators, the use of blogs has been identified as having potential and applicability as a form of teacher assessment and learner self-assessment. Edublogs are of a venue and a format that encourage reflection, questioning by self and others, and collaboration and provoke higher order thinking skills (Lee & Allen, 2006: 392).

Desta forma, vemos que as possibilidades de exploração de um Edublog são enormes e potenciam, como vimos, aspetos muito relevantes no processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, de avaliação. No entanto, voltamos a insistir na necessidade de associar o uso da TIC a uma pedagogia inclusiva, construtivista, baseada na negociação de objetivos e processos avaliativos dialógicos, sob pena de não resultar em qualquer inovação, antes transferindo para um equipamento as práticas excludentes que já se usavam em *formato papel*, como alertam também Lee e Allen (2006: 393):

If the teacher concludes that edublogs can play a role in the assessment process, the student should be informed in very specific language how the assessment will be carried out. Just using edublogs in the class because they are one of the latest fads is not sufficient. Only after a systematic approach to understanding blogs and blogging, determining the adequate fit between blogs and the specific objectives and expected learning outcomes should blogs be included in the required activities of an online course.

Uma questão fundamental surge, quando falamos de edublogs enquanto instrumento de avaliação: como registar/monitorizar/avaliar a participação dos alunos através de um blog?

A propósito da importância que assume a definição de objetivos e critérios avaliativos na avaliação eletrónica/com recurso às TIC, Santos (2006) apresenta uma proposta de registo dos dados recolhidos, baseado no contributo das mensagens deixadas on-line pelos alunos (quadro 4):

Tipo de mensagens	Descrição	Valor
Mensagens de Administração	Tratam de assuntos de administração da disciplina, escola ou problemas pessoais	0 pontos
Mensagens Vazias	Mensagens sem conteúdos	0 pontos
Mensagens com pouca contribuição	Apresentam pontos de vista relevantes, mas sobre assuntos correlatos ao tema em debate e que não geram respostas e ou complementações	0,5 a 1 pontos
Mensagens com muita contribuição	Discutem o tema em debate, apresentam pontos de vista relevantes e incentivam o debate, gerando outras mensagens como resposta ou complementação	1 a 2 pontos
Mensagens de coordenação	Mensagens que, espontaneamente ou indicado pelos demais membros, toma o encargo de ajudar na divisão das tarefas, no cumprimento dos prazos e na proposta de novos temas de discussão	1 a 2 pontos

Quadro 4: Critérios de avaliação da participação dos alunos em Edublogs (Santos, 2006)

Já em 1998, Gomes, Silva e Dias estabeleciam alguns critérios também com base no tipo de mensagens mas, desta vez, relativamente ao teor da comunicação e ao conteúdo das mesmas (quadro 5):

Tipo de mensagens	Indicadores	Valor
COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO	Iniciativa própria (nova questão)	+
	Resposta (a outras questões)	+/-
	Reação (a respostas dadas)	-
NATUREZA DO CONTEÚDO	Substantivos (acrescentam conteúdos importantes à discussão)	+
	Institucionais (pedem orientações ao professor)	-
	Mistas (um pouco das duas anteriores)	+/-

Quadro 5: Critérios de avaliação da participação dos alunos em Edublogs (Gomes, Silva & Dias, 1998)

Inspirada nestes instrumentos de registo e sistematização da avaliação da participação em edublogs, construímos um outro que passamos a apresentar (quadro 6):

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Grelha de Observação/Avaliação On-line:

CRITÉRIOS:		COMUNICAÇÃO E INTERACÇÃO										NATUREZA DO CONTEUDO										Observações		
Nº	Data Nome																							
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								
15																								
16																								
17																								
18																								
19																								
20																								
21																								
22																								
23																								
24																								
25																								
26																								
27																								
28																								
Indicadores		Iniciativa própria (nova questão)					+	Substantivos (conteudos importantes)					+	Indicadores										
		Resposta (a outras questões)					+/-	Institucionais (pedem orientações ao professor)					+/-											
		Reacção (a respostas dadas)					-	Sem relevância					-											

Quadro 6: Critérios de avaliação da participação dos alunos em Edublogs (autoria nossa)

As **plataformas Moodle**¹⁷ parecem-nos constituir uma outra forma (alternativa) de avaliação com recurso às TIC.

Moodle is an open source Course Management System (CMS), also known as a Learning Management System (LMS) or a Virtual Learning Environment (VLE). It is a Free web application that educators can use to create effective online learning sites. It has become very popular among educators around the world as a tool for creating online dynamic web sites for their students. To work, it needs to be installed on a web server somewhere, either on one of your own computers or one at a web hosting company (moodle.org, 1999).

Sendo um ambiente/sistema virtual de aprendizagem, esta plataforma web pode trazer quase infinitas possibilidades de inovação e ampliação ao processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma ferramenta com inúmeras capacidades,

¹⁷ Moodle was originally developed by Martin Dougiamas to help educators create online courses with a focus on interaction and collaborative construction of content, and is in continual evolution. The first version of Moodle was released on 20 August 2002 (moodle.org, 1999)

construída exclusivamente para o campo educacional e apresenta-se, quanto a nós, como o instrumento mais completo dentro das ferramentas educativas on-line, uma vez que pode englobar muitas outras, como por exemplo o acima referido e-portefólio.

A moodle pode, então, dentro das suas possibilidades, incluir: a disponibilização de materiais nos mais variados suportes (áudio, vídeo, imagem, texto, hiperligações, etc.); a recolha/entrega de trabalhos dos alunos, evitando ou complementando a entrega em formato papel; a organização do processo de aprendizagem através de um calendário/agenda de atividades; a criação de portefólios digitais de aprendizagem; a participação/criação de fóruns de discussão; a comunicação presencial sob a forma de chats de conversação; a disponibilização de questionários on-line para resolução individual ou conjunta; a realização de sondagens sobre os mais variados assuntos...

Acresce um importante fator que assume toda a relevância quando nos reportamos à avaliação das aprendizagens: todas estas funcionalidades podem, ou não, ser dirigidas para um grupo em particular (tendo, para o efeito, um código de acesso) ou até serem disponibilizadas individualmente; têm ainda a vantagem de se poderem bloquear após o preenchimento, ou não; e ainda registam toda a atividade dos indivíduos envolvidos nas diversas dinâmicas propostas.

Pelo exposto, adivinham-se as potencialidades desta ferramenta, quando usada devidamente e em todo o seu alcance, na melhoria dos processos de ensino, de aprendizagem e, em particular, de avaliação.

Diz-nos a fonte atrás referenciada que “the focus of the Moodle project is always on giving educators the best tools to manage and promote learning”, referindo, no entanto, que são diversos os modos de uso desta plataforma:

Moodle has features that allow it to scale to very large deployments and hundreds of thousands of students, yet it can also be used for a primary school or an education hobbyist. Many institutions use it as their platform to conduct fully online courses, while some use it simply to augment face-to-face courses (known as blended learning). Many of our users love to use the many activity modules (such as Forums, Wikis, Databases and so on) to build richly collaborative communities of learning around their subject matter (in the social constructionist tradition), while others prefer to use Moodle as a way to deliver content to students (such as standard SCORM packages) and assess learning using assignments or quizzes.

Esta ferramenta apresenta vantagens de tal forma evidentes que o seu uso é já generalizado um pouco por todo o mundo, sendo que Portugal (em setembro de 2013) se revela como um dos seus principais utilizadores, se tivermos em conta a sua diferença, em termos territoriais, proporcionalmente aos outros países, como demonstram a ilustração 3 e o quadro 7:

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

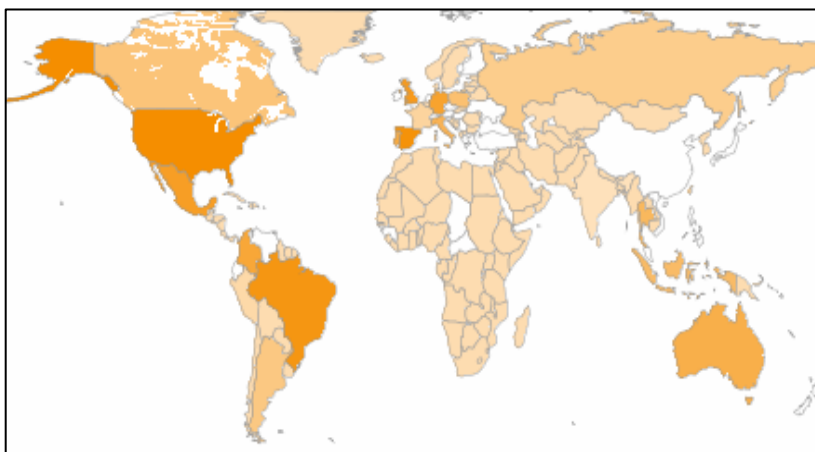


Ilustração 3: Localização de plataformas moodle no mundo (Fonte: Moodle.org, 2013)

Country	Registrations
Estados Unidos da América	14,469
Espanha	7,579
Brasil	6,526
Reino Unido	4,546
México	3,794
Alemanha	3,352
Colômbia	2,771
Portugal	2,356
Austrália	2,064
Itália	2,049

Quadro 7: Top 10 dos registos moodle, dentre 239 países (Fonte: moodle.org, 2013)

Um outro dado interessante fornecido pela Moodle.org (em setembro de 2013) nas suas estatísticas é o número de utilizadores destas plataformas que, apesar de ser bastante proeminente, como vemos no quadro 8...

Sítios registrados	87,079
Países	239
Disciplinas	7,879,675
Utilizadores	73,735,347
Professores	1,300,207
Inscrições	78,437,509
Mensagens no fórum	130,594,058
Recursos	69,986,407
Questões nos testes	199,610,906

Quadro 8: Dados relativos ao número de utilizadores da Moodle nos 239 países (Fonte: Moodle.org, 2013)

... tem vindo a aumentar significativamente todos os anos, o que vem ao encontro da ideia que atrás transmitimos acerca das grandes potencialidades desta ferramenta, a não ignorar, principalmente no campo da avaliação das aprendizagens.

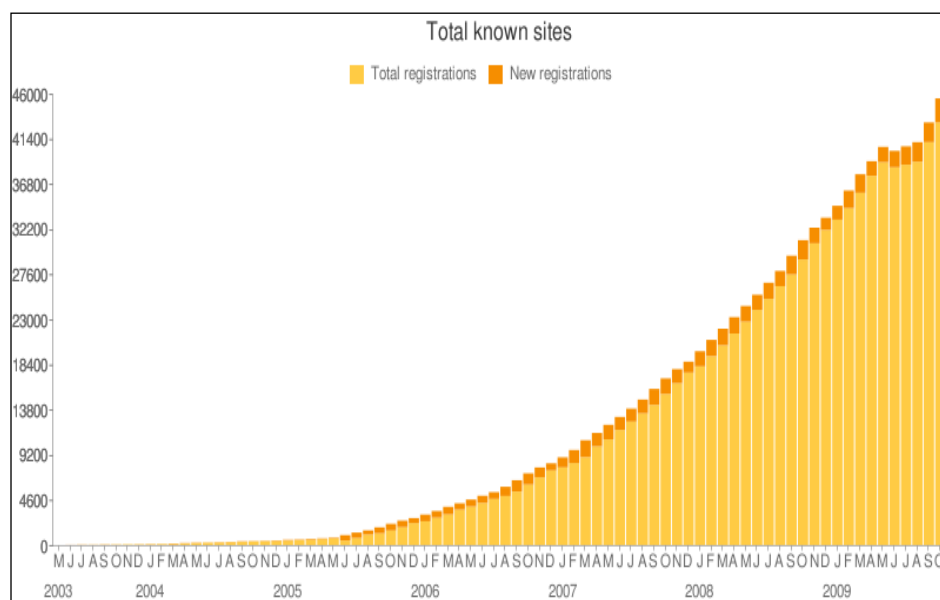


Gráfico 9: Total de plataformas Moodle registradas no mundo – evolução desde 2003 (Fonte: Moodle.org, 1999)

O **Mobile learning** mostra-se como uma outra forma de avaliação eficaz com recurso às tecnologias móveis, tão deificadas pelos jovens de hoje, conforme demonstrou o estudo que levamos a cabo neste âmbito (Cardoso & Graça, 2012b), o qual abordaremos já a seguir.

Importa explicitar em primeiro lugar o conceito de m-learning; afinal em que consiste a mobilidade na educação?

A mobilidade na Educação apresenta-se como um paradigma emergente a nível mundial¹⁸; Moura (2010: 487) refere que a disseminação de dispositivos móveis é cada vez maior e está a afetar a vida das pessoas, aumentando o ritmo e a eficiência da vida quotidiana e permitindo uma maior flexibilidade tanto a nível profissional como educativo:

O telemóvel está cada vez mais sofisticado, esbatendo barreiras entre comunicação e computação, combinando ubiquidade e utilidade. Isto está a abrir caminho para novas oportunidades de utilização deste aparelho em domínios não previstos há alguns anos antes, como é o contexto educativo (Moura, 2010: 487).

¹⁸ Os resultados do primeiro estudo internacional sobre o estado de desenvolvimento do mobile-learning salientam Austrália, Canadá, China, Índia, Japão, Coreia do Sul, África do Sul, Taiwan e Estados Unidos, pela evolução expressiva. Japão, Taiwan e África do Sul foram apontados como líderes mundiais em m-learning e Coreia do Sul e China como países com grande potencial neste âmbito.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

O m-learning tem lugar “in authentic environment, situational factors have different influence on the students learning process than in traditional web-based distance courses” (Silander & Rytkönen, 2005), assentando nos processos de aprendizagem dos alunos, atendendo a cada caso e ao contexto/ambiente onde decorre o processo de aprendizagem:

Learning environment extends and integrates to the real environment, when learning can occur in an authentic context. Communication, collaborative knowledge building, observations and finding new innovations describe student's learning activity in the uthentic learning (Silander & Rytkönen, 2005).

Não obstante as vantagens reconhecidas, podemos dizer que a utilização das tecnologias móveis em contexto educativo no nosso país encontra-se num estádio ainda muito embrionário, como apontam estudos recentes (Moura, 2010: 486) que se refere ao m-learning como:

Um fenómeno que se desenvolveu, há pouco mais de uma década, com a evolução das tecnologias móveis e que tenta trazer uma abordagem complementar à pedagogia tradicional. Por se tratar de uma temática emergente [...] nota-se falta de investigação que apresente as características das tecnologias móveis de forma bem definida e as especificidades dos espaços de aprendizagem suportados por estas tecnologias.

O estudo, paralelo a esta investigação, que levamos a cabo em parceria (Cardoso & Graça, 2012a) é sobre uma iniciativa formativa enquanto tentativa no lançamento desta nova abordagem pedagógica no Agrupamento de Escolas de Vila Verde e sua complementaridade com as oficinas relativas à avaliação das aprendizagens dos alunos que constituem a parte empírica ou prática deste estudo de caso.

Esta iniciativa implicou ter disponíveis ferramentas de registo e comunicação para o desenvolvimento de atividades em situações de ensino que vão além da sala de aula e oferecer suporte aos alunos e docentes através da partilha facilitada de informações, não só aquelas referentes às matérias lecionadas e trabalhos desenvolvidos, mas também informações fundamentais para a definição de pré-requisitos, constituição de grupos e aproveitamento de competências já adquiridas. Esta polivalência do mobile learning é também referida no estudo de Moura (2010: 487):

O m-learning não se limita ao envio de conteúdos ou materiais de ensino para o aparelho do aluno, engloba também o acesso e publicação de informação, a gestão de conteúdos personalizados e a possibilidade de seguir cursos on-line onde e quando se deseja.

Assim, a integração destas tecnologias no processo ensino, de aprendizagem e de avaliação não só reequaciona diferentes perspetivas

educacionais como também adota meios/mecanismos comumente utilizados pelos alunos nos dias de hoje. Promove-se, deste modo, o encontro, muitas vezes negligenciado, da escola com os alunos nas suas formas mais básicas de comunicar e aprender, concordando, mais uma vez, com Moura (2010: 487):

A escola continua distante relativamente à adoção de tecnologias emergentes que progressivamente estão a ser adotadas no mercado de trabalho como é o caso das tecnologias moveis. De uma maneira geral a escola está a absorver mal as inovações tecnológicas, na medida em que continua a ser fábrica uniformizadora, com o aluno a ser uma peça da engrenagem.

A plasticidade impulsionada pela utilização de equipamentos, como telemóveis, PDA¹⁹, GPS²⁰ e toda a tecnologia WEB 2.0 que lhe está associada, parece ser facilitadora no sentido de proporcionar um ensino que se adequa às formas de conviver, partilhar, aceder à informação, dos alunos, mas quando associadas a práticas comunicativas e não transmissivas, como constatou o mesmo autor:

Os alunos depois de terem começado a explorar as potencialidades do telemóvel como ferramenta de aprendizagem, descobriram os benefícios e utilidade do aparelho e passaram a usá-lo também como ferramenta de aprendizagem, integrando-o nas suas práticas educativas diárias (Moura, 2010: 488).

Melo (2010: 30-33) reconheceu pontos fortes e fracos do *m-Learning* e, sinteticamente, a favor da utilização desta abordagem, menciona:

Facilidade no transporte e no acesso à informação, a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar; redução de custos (telemóveis são mais baratos que computadores de secretária ou portáteis); reutilização de conteúdos (que já é possível no *e-Learning*); flexibilidade (pode ser utilizado em diversos contextos e utilizando diversas correntes pedagógicas); possibilidade de aprendizagem contextualizada no ambiente real; possibilidade de novos ambientes de aprendizagem, utilizando ferramentas existentes no telemóvel; potenciação do trabalho colaborativo; motivação.

¹⁹ Personal digital assistants- assistente pessoal digital é um computador de dimensões reduzidas, dotado de grande capacidade computacional, cumprindo as funções de agenda e sistema informático de escritório elementar, com possibilidade de interconexão com um computador pessoal e uma rede informática sem fios, Wi-Fi, para acesso a email e internet.

²⁰ Global Positioning System é um sistema de navegação por satélite que fornece a um aparelho receptor móvel a posição do mesmo, assim como informação horária, sob todas quaisquer condições atmosféricas, a qualquer momento e em qualquer lugar na Terra, desde que o receptor se encontre no campo de visão de quatro satélites GPS.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

No entanto, diz o mesmo investigador, “apesar da perspetiva de sucesso que se adivinha para o m-Learning”, identificam-se “vários desafios” também:

Desatualização rápida dos dispositivos e das tecnologias; Diferentes sistemas operativos; Desenvolvimento de conteúdos [...]; Tamanho e resolução do ecrã; Limitações na velocidade de acesso e no limite de tráfego (Melo, 2010: 30-33).

Quanto aos resultados/impactos do m-learning nos alunos e sua aprendizagem, apoiamo-nos ainda em Moura (2010) para confirmar que os pontos fortes parecem sobrepor-se aos fracos, já que, como refere na sua investigação, a “apropriação do telemóvel como ferramenta de aprendizagem parece ter ocorrido de uma forma natural” e potenciou, de forma significativa, o uso do telemóvel enquanto ferramenta de aprendizagem, indo ao encontro de outros estudos que constatarem o mesmo (Jones e Issroff, 2007 e Waycott, 2004 como citado em Moura, 2010: 489):

É disso exemplo o facto de alguns alunos, autonomamente, passarem a usá-lo [telemóvel] para apoio dos estudos noutras disciplinas. [...] O facto de ser um objeto pessoal facilitou o uso para aprender em tempo de viagem, nos tempos livres, no tempo de espera por alguém, nos intervalos ou a caminho de casa/escola. Quando os alunos passaram a usar o telemóvel como ferramenta de aprendizagem, esta utilização começou a ter sentido para eles e isto parece ter influenciado a sua apropriação.

O nosso estudo sobre *m-learning* enquanto instrumento de avaliação (Cardoso & Graça, 2012a) também revela algumas conclusões interessantes que devemos destacar: a primeira é que, pela análise dos dados recolhidos, parece-nos que a oficina sobre *m-learning* dinamizada no Agrupamento de Vila Verde está estreitamente relacionada com as oficinas que orientamos sobre avaliação das aprendizagens neste mesmo Agrupamento, nomeadamente a parte II referente à avaliação eletrónica; pudemos concluir também, pela análise das respostas dos docentes/amostra, que as duas temáticas parecem relacionar-se, complementar-se e potenciar-se, já que os formandos comuns aos dois projetos formativos reconheceram o *m-learning* como mais um instrumento de avaliação eletrónica, pelas potencialidades que apresenta; ressalta, ainda, deste estudo, a resistência de alguns formandos, que não frequentaram as oficinas sobre avaliação, relativamente à importância/aplicabilidade do *m-learning* na sua prática docente e também o não reconhecimento desta ferramenta como um instrumento válido (equivalente ao tradicional teste) de avaliação, o que vai ao encontro da primeira conclusão. Ou seja: a participação nas oficinas de avaliação parece ter potenciado o aproveitamento e valorização profissional proporcionados pela oficina de *mobile learning* e, por sua vez, a oficina sobre *m-learning* parece ter complementado e ampliado os conhecimentos e competências adquiridos nas oficinas sobre avaliação.

Constatamos, e reforçamos aqui, que as tecnologias *per si* não trazem grande contributo à melhoria do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, antes passa por uma mudança de paradigma educacional, que se quer menos hegemónico e repetidor e mais diferenciado e interativo, como constatou igualmente Moura (2010: 487-488) no seu estudo sobre *m-learning*:

Estas tecnologias [móveis] têm o potencial de apoiar atividades de aprendizagem individual e colaborativa e processos de criação de conhecimento de forma eficaz. Porém sem mudanças na pedagogia não terão êxito no desenvolvimento de competências de autonomia e autorregulação, para que os alunos sejam capazes de controlar a sua própria aprendizagem e possam participar produtivamente nesta era da mobilidade. Mais importante do que a ferramenta são os processos e estratégias de aprendizagem usados e a criação de conhecimento coletivo que estas tecnologias medeiam.

Quando associados os dois requisitos, uma mudança de paradigma de ensino, com práticas avaliativas mais formativas e menos classificatórias, e a introdução das TIC (designadamente o *m-learning*) na prática educativa, os resultados podem ser verdadeiramente eficazes, levando a um ensino mais inovador, motivador, diferenciado e, consequentemente, mais inclusivo e com mais sucesso, pelo que expuseram os professores indagados no estudo que atrás referimos (Cardoso & Graça, 2012a). Estas conclusões são ainda apoiadas por outros estudos que revimos, como o de Melo (2010: 29):

Perante este novo quadro pedagógico [construtivista], o *m-Learning* é objeto de reabilitação como dispositivo capaz de potenciar as aprendizagens dos alunos, ainda que num sentido diferente daquele que lhe era atribuído pelo paradigma da instrução. Para este paradigma os dispositivos de *m-Learning* visariam [...] assegurar a recetividade dos alunos face à informação a reter. Ao contrário, para o paradigma da comunicação a sua função seria outra, a de facilitar o acesso dos alunos à informação, não como um fim em si mesmo, mas como um instrumento capaz de provocar um projeto de aprendizagem mais amplo...

Como conclusão, podemos dizer que os instrumentos de avaliação eletrónica atrás mencionados concorrem, quando se distanciam dos métodos tradicionais hegemónicos de memorização-repetição, para uma avaliação mais formativa e dialógica, na medida em que contribuem para o aumento da autonomia do aluno, respeitando o ritmo individual de trabalho e aprendizagem de cada um, promovendo a diferenciação e a interação, a colaboração e a partilha do conhecimento, entre colegas da mesma turma e não só (as possibilidades são quase ilimitadas), constituindo um excelente meio para a diversificação que se pretende na avaliação, como analisamos na legislação relativa a este assunto.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

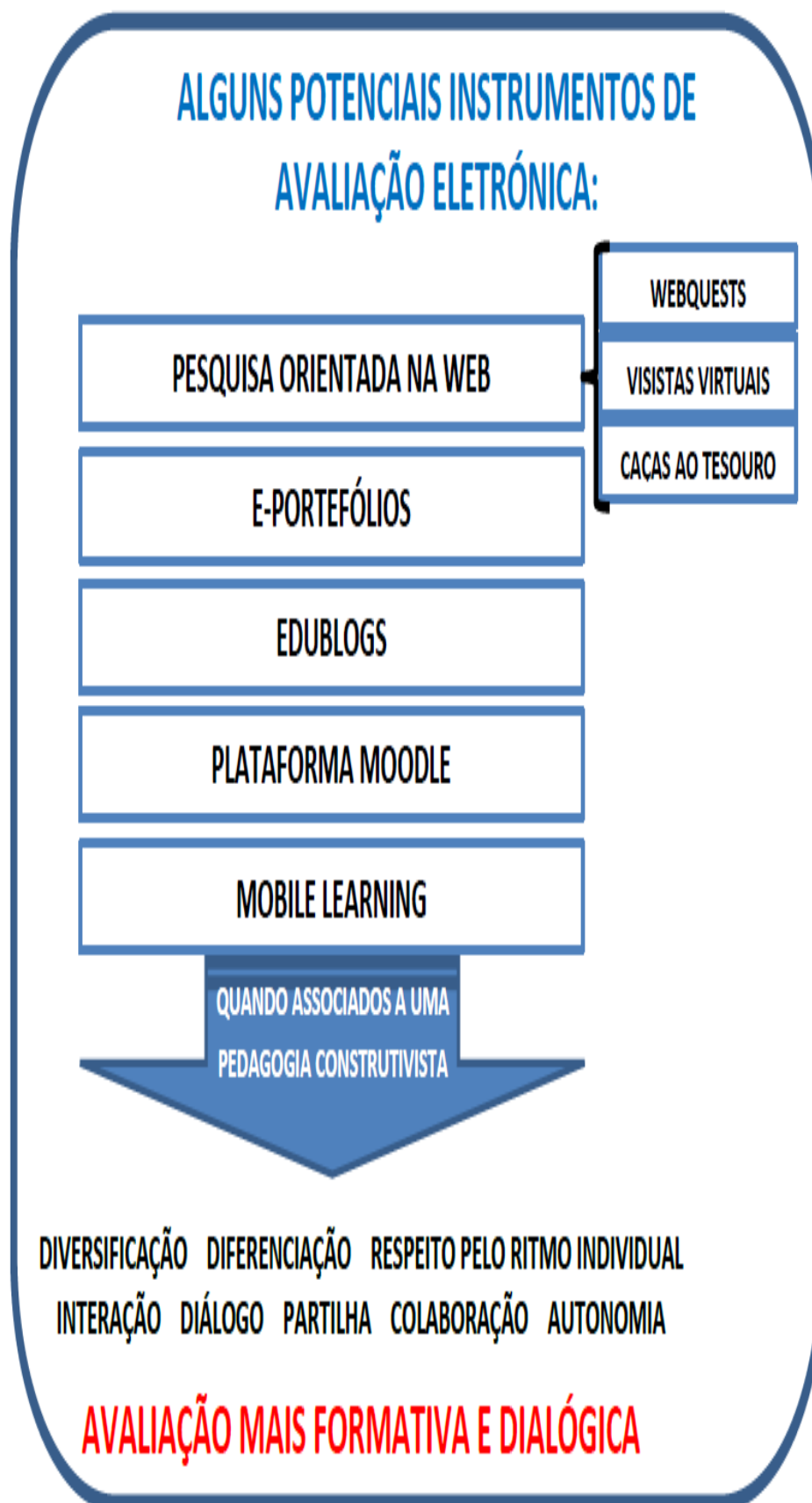
- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Síntese 15: Esquema conceitual do apartado 2.4.2.1.

2.4.2.2. Avaliação Eletrónica e Problemas a Resolver

E mais: numa perspectiva emancipadora da educação, a escola tem que fazer tudo [...] **em favor dos excluídos**. Não discriminar o pobre. Ela não pode distribuir poder, mas pode construir e reconstruir conhecimentos, saber, que é poder. Numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia não contribui muito para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania (Gadotti, 2000: 12-13, sublinhado nosso).

Tudo quanto explanamos neste capítulo sobre *As TIC na Educação – potencialidades e problemas* é apenas a ponta de um *iceberg*, já que apenas mostra uma pequena parte das inúmeras possibilidades/ potencialidades/ contributos das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem, em geral, e de avaliação das aprendizagens dos alunos, em particular, podendo colaborar, de forma inestimável, pensamos, na construção da escola inclusiva/ cidadã que temos advogado. Mas será que estas potencialidades têm sido devida e cabalmente aproveitadas?

Como refere Gadotti (2000: 12-13), “a tecnologia não contribui muito para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania”; ou seja, as TIC por si só não constituem uma ferramenta emancipadora e inclusiva, como analisamos atrás, onde referenciamos o principal problema do projeto de *avaliação eletrónica* previsto no PTE (2007), que apresenta esta ferramenta de forma bastante simplificada e limitativa, uma vez que apenas prevê a *avaliação on-line das aprendizagens*, relacionadas com a harmonização, monitorização, uniformização, generalização e acompanhamento estatístico, esquecendo todas as outras potencialidades das TIC neste âmbito, que tivemos já a oportunidade de aqui descrever e explorar.

A perspetiva redutora deste Plano Tecnológico para a Educação do governo (2007), no que à avaliação eletrónica diz respeito, é um problema a resolver, já que o objetivo principal da utilização das TIC na avaliação escolar não é, a nosso ver e por tudo quanto temos vindo a expor, “uniformizar ritmos de aprendizagem”. Esta orientação contraria outras, previstas no tecido legislativo, relativas à primazia de uma avaliação formativa e ao recurso a estratégias de diferenciação pedagógica, respeitando ritmos e necessidades individuais dos alunos. Assim, a “aplicação generalizada de instrumentos uniformes” que permitam um “melhor acompanhamento estatístico”, prevista no projeto de avaliação eletrónica do PTE (2007), enquanto objetivo principal e quase único do mesmo projeto, contradiz a legislação em vigor relativa à avaliação e os inúmeros estudos que neste lugar analisamos relativamente às potencialidades pedagógicas das TIC.

A par deste problema de visão limitada do projeto de *avaliação eletrónica*, concebido sob uma perspetiva hegemónica e não diferenciadora, existem outros que traremos à discussão pela importância de que se revestem na

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

planificação/organização da formação de professores, como os impedimentos que podem surgir na ação dos professores, derivados da sua desinformação ou a falta de apoio por parte da escola/sociedade. Estas dificuldades, porque existem, deverão ser alvo de análise até para podermos atinar algumas soluções possíveis, nomeadamente as que se situam ao nível da formação contínua de professores, objeto principal do nosso estudo. Pudemos constatar, pelas leituras que fizemos, que alguns destes problemas estão relacionados com a própria tecnologia disponível, outros com a motivação e formação dos professores, outros ainda com convicções ideológicas, políticas e até éticas das pessoas envolvidas. ANTA (2008: 36) refere:

On the other hand, there are reasons why online practice falls short of the promise: information overload – the uneven quality and reliability of material; learners may lack skills (to operate, navigate, manage) and get lost; learning designers don't use the potential; constructivism is not always appropriate (for the learning outcomes, the content area or the timeframe); constructivist courseware is expensive to develop; many instructors are uncomfortable with the facilitator role, which may be even more challenging in the online environment, and requires very distinct communication skills and techniques.

Assim, percebendo e antevendo estes problemas, designadamente no grupo de formação aquando da parte prática do nosso estudo de caso, pudemos prevenir alguns destes impedimentos e facilitar o sucesso da implementação de novas práticas avaliativas na sala de aula com recurso às TIC.

O estudo de Peter Smith (2001 como citado em ANTA, 2008: 37) indica-nos as preferências docentes, aquando da introdução deste tipo de inovação, que podem e devem ser tidas em conta num momento de formação:

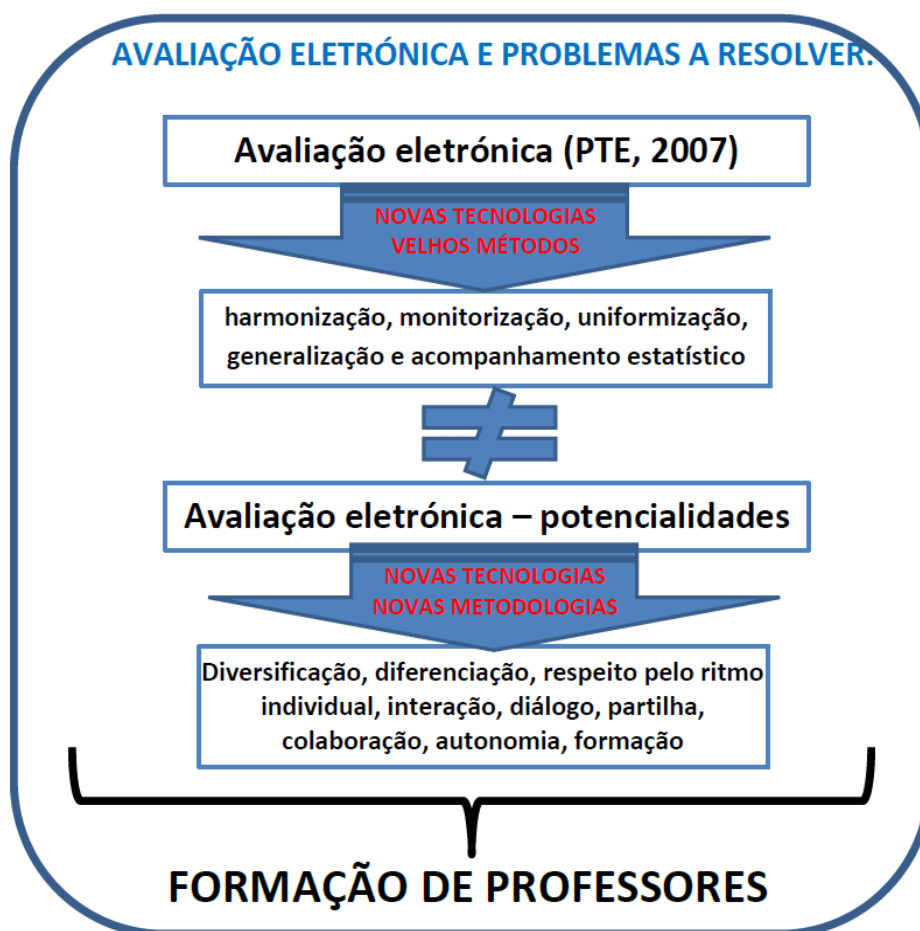
They prefer: clear structures and outcomes; guidance on how to work through materials; learning support (from the instructor); a chance to learn with others, face-to-face; hands-on learning, demonstrations, practice; limited amounts of text, writing and reading; clear links and consistency between learning materials and the instructor's input.

Foi nossa intenção, no processo formativo de 150 horas que planificamos e implementamos, ter em conta estes aspetos/preferências e ir ao encontro das necessidades dos professores envolvidos. De facto, a prática e o apoio na implementação das novas metodologias, pareceu-nos fundamental para o sucesso da experiência dos vários professores, na nossa perspetiva e nas suas opiniões, como pudemos constatar mais tarde na fase de recolha de dados.

As implicações na avaliação eletrónica propriamente dita são também referidas neste estudo, *Implications for assessment* (ANTA, 2008: 38), como um desafio que deve ser encarado a par da implementação de uma pedagogia construtivista. I. e. "online learning and assessment makes much of the need to develop a more constructivist pedagogy" e acrescenta também que este construtivismo na aprendizagem e na avaliação depende do desafio que façamos às práticas e conceções mais tradicionais:

Constructivism challenges many of the conventional assumptions in the assessment of learning: the learner is not an empty vessel, but an individual with pre-existing knowledge, aptitudes, motivations, and other characteristics, so these need to be acknowledged; most meaningful learning is collaborative, not individual, so new methods of assessment are needed to discriminate between individual and group performance; ongoing self-assessment (and self-monitoring) is a key part of learning, so summative assessment becomes only part of the picture, not the whole game; if meaning is a group and individual construct, outcomes will be divergent and comparisons less appropriate (ANTA, 2008: 38).

Concluindo, quanto a nós, esta continua a ser a questão principal na resolução dos problemas encontrados: mudar velhos métodos, velhas concepções, em busca de mais sucesso educativo, implica assumir uma nova perspetiva, mais construtivista e inclusiva da educação, para a qual concorre de forma muito acentuada, como temos vindo a fundamentar, a diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula e uma avaliação formativa e dialógica, que pode ser potenciada pelo recurso às TIC, como averiguamos nesta investigação e cujos resultados revelaremos mais adiante. O uso pelo uso das TIC, conforme ficou descrito, nada mudará em prol de uma escola mais atenta à diversidade, estamos em crer.



Síntese 16: Esquema concetual do apartado 2.4.2.2.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

2.5. Diversidade na Sala de Aula e Diferenciação Pedagógica

É o daltonismo ou a cegueira cultural que nos leva a avaliar um grupo heterogéneo como uniforme em vez de heterogéneo. Nas escolas, por exemplo, as turmas não são a preto e branco [...]. As turmas são sempre heterogéneas! (Vieira, 2012: 46).

A diferenciação desafia-nos a utilizarmos os nossos conhecimentos sobre ensino e aprendizagem. Sugere que há espaço para a igualdade e a excelência nas nossas salas de aula (Tomlinson, 2008).

É incontestável a diversidade que encontramos hoje nas salas de aula portuguesas, fruto da democratização do ensino, como já tivemos a oportunidade de referir atrás nesta dissertação. A revolução de Abril de 1974 trouxe consigo a abertura da educação a todas as crianças, com a igualdade de acesso, e, conseqüentemente, a massificação do ensino.

Esta democratização “arrastou” para as escolas uma grande diversidade de alunos que, até então, não tinha acesso à educação e, com esta diversidade, surgem novos desafios aos quais a escola tem/deve responder, com métodos diferenciados, de modo a atender ao perfil de aprendizagem, interesses e nível de preparação de cada um, dentro da sala de aula.

Este facto é comumente aceite, não só no meio académico, mas também pela sociedade em geral e pela própria classe política. Sousa (2010: 7) refere, a este propósito:

Maria de Lurdes Rodrigues, ministra da Educação, referiu-se à heterogeneidade estudantil como o grande desafio da escola portuguesa actual. Mas já em 2003 Maria do Céu Roldão tinha identificado a diversidade de públicos escolares como “o nó central de toda a complexa relação da escola com a sociedade” (Roldão, 2003b: 7). A ideia de que a diversidade discente exige respostas curriculares diferenciadas é hoje bastante consensual, mas a sua tradução prática está longe de ser amplamente concretizada.

Ou seja: a escola mudou, mas os métodos continuam os mesmos; os desafios são definitivamente outros, indo muito além da mera transmissão/assimilação de conhecimento, como expõe (Gadotti, 2000: 12-13):

Hoje vale tudo para aprender. Isso vai além da “reciclagem” e da atualização de conhecimentos e muito mais além da “assimilação” de conhecimentos. [...] As conseqüências para a escola e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e à distância. Neste contexto de impregnação do conhecimento **cabe à escola:** amar o conhecimento

como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; cabe-lhe selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado.

Neste capítulo, antes de nos debruçarmos sobre a temática da pedagogia diferenciada, suas vantagens e contributos para a construção da escola inclusiva e do sucesso educativo, há dois pontos marcantes que urge esclarecer, nomeadamente sobre as dificuldades de aprendizagem e as famigeradas Necessidades Educativas Especiais, já que estes parecem ser os principais problemas que os docentes enfrentam quando se deparam com aquilo a que chamam de *turma heterogénea*²¹. Pertinentemente, Sousa (2010: 26), que estudou longamente esta temática e que tomaremos como referência no âmbito da diferenciação, refere, a este propósito, que heterogeneidade é “um conceito bastante usado no ensino para fazer referência a turmas heterogéneas, como se houvesse turmas homogéneas”!

Também Vieira (2012: 46), a este propósito, refere que “as turmas são sempre heterogéneas” devido à singularidade das características dos indivíduos que a compõem:

A realidade é bem mais complexa, porque cada aluno tem identificações comuns, mas também particularidades e diferenças idiossincráticas que, muitas vezes, a escola não conhece, ignora ou classifica de deficiência ou patologia, mesmo de uma forma não consciente. [...] O real socialcultural é exatamente o contrário desta avaliação monolítica e monocultural: o que é normal é ser diferente; ser diferente é ser humano (*Ibidem*).

O conceito de diversidade/heterogeneidade remete-nos, então para o da diferença, que devemos analisar com alguma minúcia, pois conduz-nos à perspetiva que pretendemos realçar neste lugar: a diferença, as dificuldades de aprendizagem e as necessidades educativas especiais são, muitas vezes, fruto de preconceitos e/ou limitações e/ou (des)conhecimento individuais.

Sousa (2010: 26) alerta para a importância desta problemática, referindo:

A discussão em torno dos conceitos de diversidade e diferença merece um tratamento mais demorado, pela sua importância para a compreensão das formas tradicionais de distinguir alunos, e de como essas formas de distinção tendem a dar visibilidade a algumas diferenças e ocultar outras.

Neste seguimento, o autor critica a “racionalidade categorial” dos discursos sobre a diferença, já que tendem a enquadrar ou *catalogar* as pessoas através de classificações, categorias ou taxonomias, que é o que acontece nas escolas portuguesas quando sinalizam um aluno com necessidades educativas especiais: é

²¹ Conceito de heterogeneidade “remete não para a diferença em geral mas para a diferença no seio de uma população ou grupo” (Sousa, 2010: 26).

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

preenchido um formulário categorial, baseado na Classificação Internacional de Funcionalidade (Organização Mundial de Saúde & Direção Geral de Saúde [OMS & DGS], 2003), que enquadra a situação do aluno, descrevendo-a por meio de um X em vários parâmetros. Estes discursos que categorizam, afirma o mesmo investigador, “amplificam” ao mesmo tempo que “ocultam diferenças”, o que não é benéfico nem para as pessoas que pretendem, eventualmente, servir/auxiliar, como é o caso da população escolar. Passamos a explicar: Burbules (1997 como mencionado em Sousa, 2010: 27) salienta que as categorias apresentam um caráter instável (e duvidoso, acrescentamos nós), por diversas razões que enumera:

- (1) pela existência de diferenças que escapam à compreensão de quem delas se dá conta, constituindo uma alteridade misteriosa, que não se consegue explicar à luz de grelhas disponíveis para leitura da realidade;
- (2) pela invocação de diferenças com o objetivo de afirmar a identidade não só pelo que se é mas também pelo que se não é [sexualidade, religião, por exemplo]; e ainda (3) pela afirmação da diferença como resistência a tendências totalitárias (o quadro de categorias legitimado pelo totalizador é naturalmente diferente daquele que serve de referência a quem resiste à totalização).

Tendo em conta esta problemática da diferença e sua sinalização/categorização por parte da escola, que, como vimos, nem sempre atua da melhor forma devido aos métodos simplistas de classificação dos alunos e suas características, tentamos, no apartado seguinte, responder a uma questão que há muito nos tem motivado para a investigação, com o objetivo de compreender quem são, verdadeiramente, os alunos que devem/podem ser sinalizados como tendo necessidades educativas especiais; e, mais importante ainda, perceber se este estatuto beneficia ou prejudica estes últimos, já que “se o aluno não se sentir identificado com a categoria em que o classificaram, essa classificação poderá ter sido inútil ou contraproducente” (Sousa, 2010: 34).

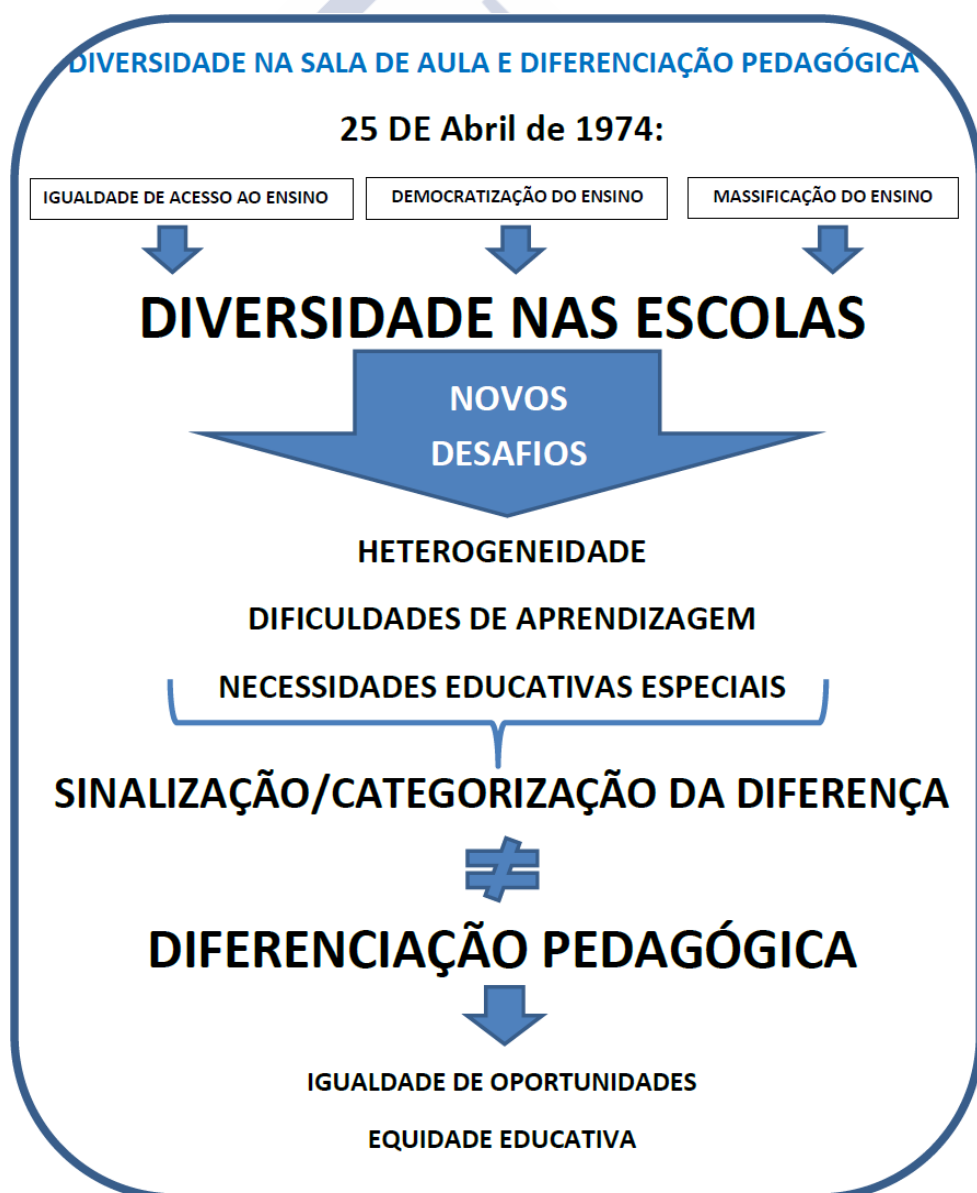
Esta ideia de que a abordagem categorial da diferença pode ser prejudicial não é bem aceite pela maioria dos professores, mormente pelos ditos especializados na diferença, argumentando que esta abordagem teve o mérito de alertar os decisores políticos para o problema das necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência, contribuindo para a sua integração no sistema educativo regular. Sendo certo este último aspeto, não podemos ignorar os danos provocados pelos programas *especiais* criados oficialmente, nomeadamente ao nível do funcionamento da sala de aula, uma vez que os professores se foram, progressivamente, desresponsabilizando pelo ensino e pela aprendizagem destes alunos, inflacionando as suas dificuldades e, assim, hipotecando o seu futuro académico e não só, como concluiu o estudo de Meyen (1995 como citado em Sousa, 2010: 36):

As definições de categorias oficialmente criadas foram tomadas, por muitos professores, como justificação para encaminharem alunos

“difíceis de ensinar” para os programas oficiais entretanto criados, o que levou a um empolamento das limitações dos alunos relativamente às capacidades dos mesmos e também a uma perpetuação da classificação de alunos em determinadas categorias, com a consequente perpetuação da sua permanência em programas especiais.

Surge, então, a questão: quem são os alunos “categorizáveis”? Quem deve ser sinalizado como tendo Necessidades Educativas Especiais - NEE (programa de apoio socio-educativo pensado pelo Estado para auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem)?

A resposta é complexa: na prática, a escola parece continuar a optar por categorizar/*catalogar* as diferenças visíveis; mas, em termos teóricos, a resposta é inesperada e muito interessante, já que relega para segundo plano a lógica categórica de sinalização da diferença, dando lugar a uma lógica mais abrangente e funcional que permite uma constante reavaliação da necessidade do estatuto de NEE, como discutiremos a seguir.



Síntese 17: Esquema concetual do apartado 2.5.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****2.5.1. Necessidades Educativas Especiais de quem?**

Defendo que mesmo os métodos pedagogicamente mais avançados correm o risco de se tornar ineficazes nas mãos de educadores que, implícita ou explicitamente, subscrevem um sistema conceptual que encara alguns alunos, na melhor das hipóteses, como limitados e com necessidade de recuperação, ou, na pior das hipóteses, “deficientes” e sem possibilidades de recuperação (Ainscow et al., 1997: 19-20).

Esta é uma questão *antiga* a que temos tentado responder (Cardoso 2007b: 43-46), já que falando de inclusão, a primeira pergunta que se impõe é: incluir quem e porquê? Ou melhor: quem são os excluídos na escola ou na sala de aula e porquê?

A resposta a esta questão é mais difícil e complexa do que pode parecer: são todos aqueles que, por variadíssimas razões, não acompanham o ritmo e/ou o desempenho/desenvolvimento médios da turma? Os que não se integram na vida da escola? Aqueles que apresentam diferenças (visíveis e categorizáveis) em relação à cultura e comportamento dominantes? Ou aqueles, como sugere Ainscow na citação acima, cujos professores encaram como limitados, deficientes e sem recuperação?

Pareceu-nos indispensável, antes de mais, explicitar o conceito de Necessidades Educativas Especiais e verificar quem “cabe” dentro dele, para depois perceber o alcance de práticas mais inclusivas, diferenciadas e inovadoras na sala de aula.

O termo “Necessidades Educativas Especiais” tem origem, em Portugal, em 1822, quando, por iniciativa de José António Freitas Rego, se cria o *Instituto de Surdos-Mudos e Cegos*, a primeira instituição destinada a acolher crianças com limitações, com fins educativos.

Em 1911, o Médico António Aurélio da Costa Ferreira inicia, de forma sistemática, a obra de *assistência a deficientes mentais* e em 1922, surge a primeira iniciativa assumida pelo Estado na Educação destas crianças, passando o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa para a tutela do Ministério de Instrução Pública, recebendo a designação de Instituto Aurélio da Costa Ferreira, em homenagem ao que este médico havia já pelejado neste sentido.

No final da segunda guerra mundial legisla-se neste âmbito: o Decreto-Lei 35.801, de 3 de Agosto de 1946, permitiu a criação de *classes especiais de crianças anormais* anexas aos estabelecimentos de ensino primário, sob a orientação do Instituto Aurélio da Costa Ferreira. A necessidade era tanta que, num período de sete anos, as turmas de classes especiais aumentaram para trinta e uma, em 1953, e para setenta e duas, em 1962.

Após este período fundamental de integração de crianças com deficiência (a quem sempre foi negado o direito à educação) nas escolas regulares, ainda que segregadas em classes diferentes, iniciou-se, nos anos 60, um processo importante

de reconceitualização terminológica, onde a Educação Especial deu lugar às *Necessidades Educativas Especiais*. Esta conceitualização terminológica foi, lentamente, acompanhada de uma conceitualização de fundo, começando a surgir as primeiras experiências de integração de crianças com necessidades educativas especiais em estabelecimentos e turmas de escolas regulares, ainda no final dos anos 60.

Esta mudança de enfoque de uma Educação Especial segregadora e centrada nas dificuldades da criança para as *Necessidades Educativas Especiais* mais integradora e atenta às dificuldades externas aos alunos (da escola, do meio, da família, etc.), tem alguns fatores impulsionadores que devemos expor:

- (i) a massificação do ensino, a diversidade e as mudanças ocorridas na escola, em consequência, foram o primeiro grande impulsionador deste processo de reconceitualização;
- (ii) as mudanças imperativas nos profissionais (questionando e apontando as limitações da escola) foram outro grande fator de motivação;
- (iii) as mudanças nos métodos e modelos de ensino e aprendizagem (menos expositivos e mais centrados na criança) ajudaram, sem dúvida, à adoção de uma visão diferente das dificuldades/necessidades especiais;
- (iv) uma maior sensibilidade social (movimentos anti-racistas, anti-segregação) contribuiu sobremaneira para esta mudança;
- (v) a elevada taxa de abandono escolar no ensino obrigatório também obrigou os governantes a repensar o ensino neste âmbito; (vi) por último, os resultados limitados obtidos pelas escolas especiais e as dificuldades de integração dos seus alunos foram fatores importantes na mudança de enfoque.

Foi então, nesta altura, em que se deu início ao processo de reconceitualização terminológica, da *Educação Especial* (EE) às *Necessidades Educativas Especiais* (NEE), que se alargou a perspetiva sobre as dificuldades de aprendizagem e sobre quem, de facto, deveria usufruir destes serviços na escola. Até aqui, o conceito de EE/NEE circunscreveu-se aos casos de deficiência evidente e estes casos eram tratados isoladamente do ensino regular.

Contribuíram ainda, para esta evolução terminológica e efetiva as declarações de princípios e legislação publicadas em vários países, entre eles Portugal, com o objetivo de terminar com o sofrimento de inúmeros “deficientes” até aí condenados ao isolamento, como refere Costa et al. (2006: 11):

Em Portugal, as respostas educativas destinadas a enfrentar os problemas dos alunos com deficiência ou com NEE, iniciaram-se, a nível nacional, em meados dos anos 70 e, desde então, têm-se multiplicado os recursos humanos, os diferentes tipos de serviços e de recursos, a oferta de formação especializada e a disponibilização de meios financeiros (essencialmente para escolas especiais).

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Obviamente, esta integração trouxe consequências muito benéficas para as crianças, uma vez que estas medidas tinham em mente criar condições de aproximação à vida em sociedade; e reafirmou-se também o direito destas crianças a uma educação, ainda que adaptada, nas escolas regulares. Mas integração é diferente de inclusão...

Em Portugal, este processo de integração ocorreu em duas fases fundamentais: uma, entre 1973/74 e 1982/83, em que se deu início à reorganização dos serviços (criaram-se estruturas, publicou-se legislação) mas com poucos resultados práticos; outra, entre 1983/84 e 1994, em que se consolidou o “ensino integrado”, assegurado por equipas de ensino especial espalhadas pelas escolas do país.

Contudo, só a partir de 1984, aquando da introdução efetiva do conceito de Necessidades Educativas Especiais, que engloba todas as crianças que no seu percurso escolar são marcadas pelo insucesso, é que se assiste a uma diversificação de estratégias destinadas a crianças com dificuldades educativas. Em 1987, o Ministério da Educação do nosso país cria o PIPSE – Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Escolar. Alguns anos depois, dá-se mesmo prioridade às escolas que apresentam um elevado número de crianças nestas condições (com dificuldades de aprendizagem, inadequadas ou portadoras de deficiência), sendo consideradas “escolas de intervenção prioritária”.

Internacionalmente, o conceito Necessidades Educativas Especiais começou a ser difundido em 1978, aquando da sua adoção no Relatório Warnock, um relatório apresentado ao parlamento do Reino Unido, pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales. Este relatório foi o resultado do 1º comité britânico, presidido por Mary Warnock, e que foi constituído para reavaliar o atendimento às crianças com limitações (“deficientes”). Os resultados apresentados neste relatório demonstraram que vinte por cento das crianças apresentavam Necessidades Educativas Especiais em algum período da sua vida escolar. E, a partir destes dados, o relatório propôs o conceito de Necessidades Educativas Especiais. No entanto, este só foi adotado, oficialmente, e redefinido, em 1994 na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994: 3), passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem, incluindo todas as crianças em desvantagem: as crianças pobres, as que trabalham, as de populações remotas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias étnicas ou culturais e crianças desfavorecidas ou marginalizadas, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional.

Qual é, então, o significado atual de NEE (Necessidades Educativas Especiais)?

O termo “necessidades educativas especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto

possuem necessidades educativas especiais em algum ponto durante a sua escolarização (UNESCO, 1994: 3).

Em conclusão, podemos dizer que o sintagma *Necessidades Educativas Especiais*, utilizado inicialmente para designar um “grupo de sujeitos integrantes da Educação Especial ou deficiente” (visivelmente diferentes), e que agora se alarga a todos os alunos que experimentam dificuldades em algum momento da sua escolaridade, “é o resultado de uma evolução histórica, ideológica, social e educacional” (Torres González, 2002: 105).

O mesmo autor (Torres González, 2002: 91) explica que se têm vindo a verificar grandes mudanças neste campo, que acompanham as duas últimas décadas de grandes transformações no terreno educacional em geral: “Estamos passando das estruturas aos processos como focos de estudo, da segregação à flexibilidade e à adaptação do sistema educativo”.

Então, a história da Educação Especial/Necessidades Educativas Especiais pode ser resumida em duas etapas fundamentais que, como referimos, encontram-se ainda em fase de transição, coexistindo no momento atual, como esclarece González (*ibidem*):

Não superamos um e nos encontramos em outro. Os pressupostos básicos de ambos os enfoques convivem não apenas nas pesquisas como também nas ações e/ou práticas educativas dos profissionais.

Finalmente, o ponto culminante de toda esta evolução foi, sem dúvida, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que consagrou um conjunto de princípios, que foram, progressivamente, adotados pelos governos nacionais e que se traduziram em novas políticas educativas; são eles:

- (i) o direito à educação, independentemente das diferenças individuais;
- (ii) o novo conceito de Necessidades Educativas Especiais, que abrangem, não só as portadoras de deficiência, mas todas as que enfrentam dificuldades escolares;
- (iii) a escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário;
- (iv) o ensino deve ser diversificado e diferenciado, mas sempre num espaço comum a todas as crianças.

Não obstante ter assinado a Declaração e concordado com os seus princípios, parece-nos que o Estado português nem sempre tem vindo a cumprir o seu papel no âmbito da igualdade de oportunidades, confundindo muitas vezes inclusão com integração e diferenciação com compensação, que são noções completamente diferentes e com resultados obviamente díspares. Como refere Sousa (2010: 80-81):

Na Declaração de Salamanca, assume-se que as crianças com NEE devem receber apoio pedagógico suplementar no contexto do currículo regular e não no contexto de um currículo diferente (ponto 29 do

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Enquadramento da Acção). Algumas orientações legislativas que têm sido produzidas em Portugal suscitam dúvidas quanto à sua compatibilização com este princípio. É o caso da criação de currículos alternativos para alunos portadores de deficiência. [...] Admitindo que o nível de funcionalidade da criança ou do jovem pode mesmo obrigar à frequência de um currículo específico, parece-nos que o respeito pelos princípios enunciados pela Declaração de Salamanca exige que tal só aconteça quando esgotadas todas as possibilidades de acesso ao currículo regular, podendo, talvez, o carácter excepcional de tal situação ser mais acautelado no plano legislativo.

Esta é uma questão fundamental no ensino português que convém ver discutida pelos próprios professores, no sentido de mudar as suas conceções e práticas educativas no que à diferença diz respeito, encarando-a como desafio e estímulo na promoção da equidade, e não como obstáculo e dificuldade. A par da legislação e da teoria da educação, a deliberação docente é um fator de primordial importância na mudança de paradigma educacional, na construção de uma escola mais inclusiva.

Em suma: houve um tempo em que se não se questionava o trabalho do professor e a responsabilidade da escola, a “falha” estava no aluno/indivíduo que, devido à sua incapacidade ou até deficiência²², não atingia os objetivos propostos ou competências previstas. Contudo, existe, hoje, uma tendência para o enfoque na incapacidade da escola e seus profissionais, que parecem não se mostrar competentes e/ou preparados para dar resposta às necessidades dos alunos.

Torres González (2002: 97) denominou (Ilustração 4) o primeiro de *enfoque de deficitário*, quando “o aluno falha na escola”; e o segundo de *enfoque culturalintegrador*, quando a “escola falha para o aluno”. Duas perspetivas opostas que ainda coexistem nas escolas e fazem da Educação Especial/Necessidades Educativas Especiais um terreno movediço que procura estabilidade.

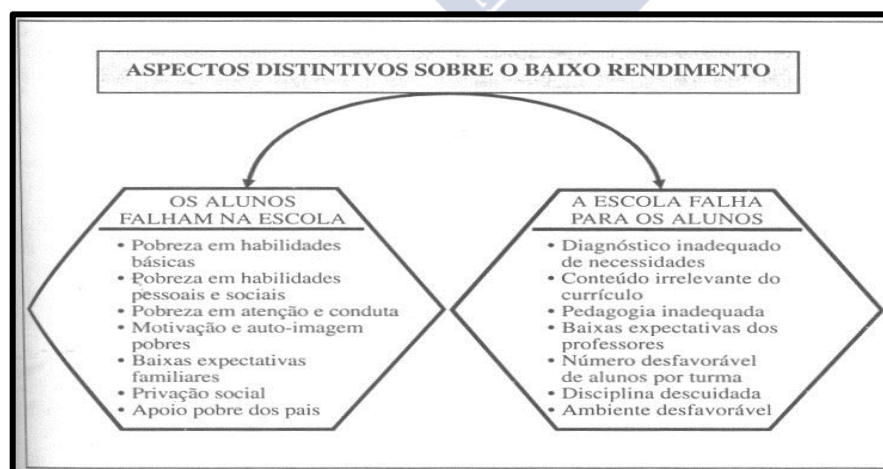


Ilustração 4: Mudança de enfoque das dificuldades de aprendizagem (Fonte: Stradling, Saunders & Weston, 1991 como citado em Torres González, 2002: 97)

²² Entendemos deficiência como “problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda.” (OMS & DGS, 2003: 11).

Concluindo, a nível legislativo, a evolução verificada em Portugal desde meados do século XX até aos nossos dias, no que diz respeito às medidas educativas especiais destinadas a atender alunos com “necessidades educativas especiais”, passou por diferentes fases, como sintetizam Costa et al. (2006: 43): o DL 317/76 que estabeleceu as primeiras normas relativas à integração de algumas crianças com deficiência, desde que a situação fosse medicamente comprovada; a Lei de Bases do Sistema Educativo (ME, 1986) que consigna (pela primeira vez) o papel do Ministério da Educação na educação das crianças com deficiência e a prioridade do ensino destes alunos nas estruturas regulares de educação; o DL 319/91 que determina as diferentes modalidades de apoio que as escolas oficiais do ensino básico devem disponibilizar para garantir a integração dos alunos com necessidades educativas especiais; o Despacho 105/97 que reforça a responsabilidade das escolas na educação dos alunos com NEE, numa perspetiva de inclusão; e a Lei 6/2001 que determina a gestão flexível do currículo de modo a garantir a formação integral de todos os alunos.

Cada uma destas medidas corresponde a um momento de evolução da educação inclusiva, mas não ainda o suficiente, como referem os mesmos investigadores:

Assim, podemos vislumbrar, através destes diversos diplomas fases distintas desta evolução, tais como: a) a que constitui o início do “ensino integrado”; b) a que corresponde à abertura da escola básica a alunos portadores de qualquer tipo de deficiência; c) a que se caracteriza pela aproximação dos sistemas de educação regular e especial na resposta à diversidade entre os alunos. No entanto, o ordenamento normativo existente reveste-se de problemas de diversa ordem que não favorecem as perspetivas inclusivas que aqui defendemos (Costa et al., 2006: 43).

Voltando à questão inicial, que deu o mote a este apartado, afinal quem são os alunos que devem usufruir das NEE? Isto é: que “tipo” de indivíduos se enquadra nesta definição de NEE? Necessidades Educativas Especiais de quem?

Procuramos (em investigações passadas: Cardoso, 2007b: 43-46) uma definição de incapacidade, dificuldade ou disfuncionalidade na CIF (OMS & DGS, 2003) numa tentativa de conhecer quem, de direito, e em último recurso, deveria usufruir dos serviços de apoio às necessidades educativas especiais, existentes nas escolas. Constatamos, como esperávamos, que este tipo de definição é (quase) impossível de atingir já que depende de inúmeras variáveis:

A funcionalidade de um indivíduo num domínio específico é uma interação ou relação complexa entre a condição de saúde e os factores contextuais (i. e. factores ambientais e pessoais) (OMS & DGS, 2003: 19).

Como podemos observar na ilustração 5, há um sem número de variáveis a equacionar, quando detetadas determinadas dificuldades/ incapacidades/ características num indivíduo que pode, inclusivamente, ser portador de uma

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

deficiência e não apresentar necessidades educativas especiais. Assim refere o mesmo documento, na descrição de alguns dos cenários possíveis:

Ter deficiências sem limitações de capacidade; ter problemas de desempenho e limitações de capacidade sem deficiências evidentes; ter problemas de desempenho sem deficiências ou limitações de capacidade; ter limitações de capacidade se não tiver assistência, e nenhum problema de desempenho no ambiente habitual (OMS & DGS, 2003: 20).

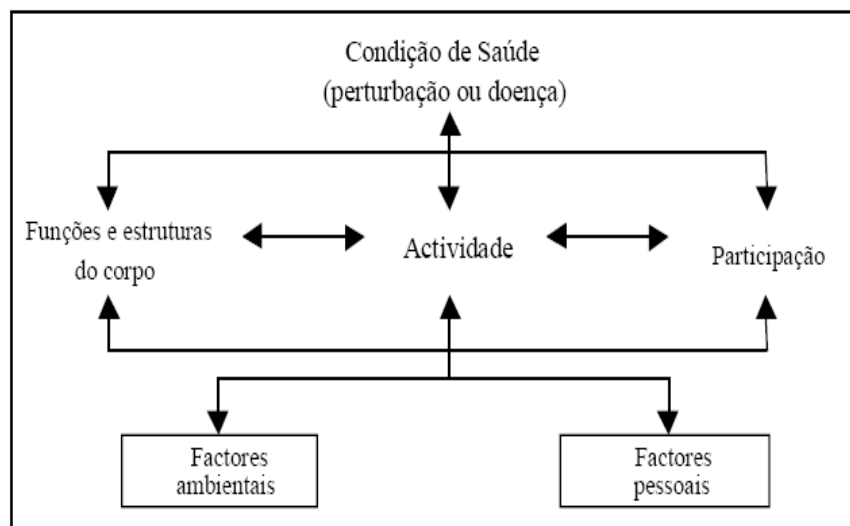


Ilustração 5: Variáveis que influenciam o grau de funcionalidade de um indivíduo (Fonte: OMS & DGS, 2003 como citado em Cardoso, 2007b: 44)

Nos documentos oficiais em prol da Educação Para Todos há, também, uma tentativa de definição de Necessidades Educativas Especiais e de Escola Inclusiva para um melhor enquadramento da ação nos vários países e, contrariamente ao comumente aceite pela perspetiva tradicional (chamemos-lhe assim), quando falamos de Necessidades Educativas Especiais, referimo-nos a todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares, em algum momento da sua escolaridade, que, no dizer de Saleh (como citado em Ainscow, 1998: 5), são quase todos. Quem nunca teve dificuldades neste ou naquele momento da sua escolaridade?

A UNESCO tem sublinhado esta necessidade que temos vindo a defender de transferir a atenção centrada nas crianças consideradas como tendo dificuldades de aprendizagem para uma aprendizagem que englobe todas as crianças:

Em vez de proporcionar experiências de aprendizagem separadas, para grupos de crianças especiais, os professores das escolas regulares devem procurar maneiras eficazes de proporcionar um currículo comum que tenha em conta as diferenças individuais dos alunos. As necessidades especiais verificam-se quando as escolas são incapazes de responder às dificuldades das crianças (Ainscow, 1998: 27-41, sublinhado nosso).

Como vimos, a organização de programas separados por grupos de alunos, consoante a sua diversidade, não é saudável, pois promove a segregação. A Educação Especial, tal como nos parece que tem vindo a ser aplicada nas escolas portuguesas, desresponsabiliza os professores ditos não especializados, que “empurram” os alunos *especiais* para os serviços de apoio. Isto, quando a escola tem recursos disponíveis. O que acontece, muitas vezes, é que os alunos só são considerados especiais, se existirem serviços para os atender!

Há ainda outra perspetiva a considerar: a diversidade na escola advém, hoje, mais do que nunca, da coexistência de várias culturas. A educação inter, multi, pluricultural, tem em conta as várias culturas na escola, na sala de aula. A sua segregação pode levar às dificuldades que, por sua vez, terminam em necessidades especiais.

Muitas dessas culturas, por serem minoritárias (no sentido de estarem distantes dos centros de poder e decisão, não de número), tendem a não aparecer ou ser engolidas e/ou ridicularizadas na escola pela cultura majoritária, tendo esta última que ver com o espírito e os valores da classe média (Torres González, 2002: 18).

Em última análise, podemos concluir, através da literatura revista, que não existe uma descrição específica do aluno que apresenta necessidades educativas especiais e que esta sentença cabe aos professores, dependendo sempre da sua sensibilidade, (in)formação, disponibilidade, método/paradigma de ensino, etc. Logo, parece-nos que esta decisão é um pouco arbitrária, tendo em conta o número de variáveis que nela interferem.

Dada a nossa aposta na formação contínua de professores como um caminho para a equidade na sala de aula, a perspetiva que mais nos interessou na resposta à nossa questão inicial “Necessidades Especiais de quem?” é a de Ainscow (1998), que introduz o conceito de *NEE dos Professores*; i. e. não são muitas vezes os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, mas são os professores, que apresentam dificuldades em chegar até eles, em ensinar todos os seus alunos.

Desta forma, o apoio deve ser redirecionado para os docentes e suas dificuldades, em vez de se insistir nas falhas e insucesso dos alunos. Há, então, que colocar todo o empenho na formação desta classe profissional para que esteja cada vez mais e melhor preparada para responder à diversidade existente na sala de aula e às necessidades de todos os seus alunos, diferenciando e inovando em vez de categorizar e rotular.

Com Ainscow dá-se, então, uma mudança de enfoque nas dificuldades de aprendizagem, não para a escola, como refere Torres González (ilustração 4), mas para os docentes, eles próprios, que devem encontrar estratégias de ensino capazes de abranger todos os seus alunos:

As estratégias de ensino não são desenvolvidas nem imaginadas no vazio. A elaboração, selecção e utilização de determinada abordagem ou

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

estratégia de ensino nasce das percepções acerca da aprendizagem e acerca dos alunos (Ainscow et al., 1997: 19).

O objetivo da Escola Inclusiva é encontrar formas de educar com sucesso todas as crianças; este é o seu grande desafio: ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, suscetível de educar todos em simultâneo. Aqui está presente a noção de qualidade de ensino, que persegue o sucesso educativo e não apenas o escolar. Ou seja: a educação de alunos com dificuldades pressupõe princípios de uma pedagogia saudável, onde as diferenças humanas são normais e a aprendizagem deve ser adaptada/adequada a cada criança, beneficiando todos os alunos em geral e promovendo o desenvolvimento integral e a excelência académica. Esta pedagogia é muito distinta daquela que prevê “uma medida que serve para todos” e, inevitavelmente, desperdiça recursos e destrói esperanças, por vezes de forma irreversível, por um lado, e limita o desenvolvimento de capacidades excecionais, por outro. Por tudo isto, o professor deve adaptar-se às condições das turmas, dos alunos que acompanha, sejam quais forem as suas características individuais. Tem de repensar, refletir e reformular o ensino e, principalmente, elevar as suas expectativas relativamente a alguns alunos que considera *limitados, deficientes e sem recuperação* (Ainscow, *op. Cit.*).

O Princípio fundamental da escola Inclusiva é garantir que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Apenas os casos excecionais, e em último recurso, como prevê a Declaração de Salamanca que atrás analisamos, devem, de forma permanente, ingressar escolas especiais ou ter aulas especiais dentro da escola:

Escolas Inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos [das escolas regulares e especiais] e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades (Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994: 5).

Em suma, pede-se “MAIS EDUCAÇÃO, MENOS EXCLUSÃO”²³, porque todos os alunos têm direito a uma escolaridade livre de preconceitos, o mais possível integrada; auxílio na superação das suas dificuldades e respeito pela sua diferença

²³ Lema da Semana de Ação Global pela Educação em 2009 (SAGE), na qual participamos ativamente, contribuindo para a “Maior Aula do Mundo”, organizada pela Campanha Global pela Educação (CGE), que é uma coligação internacional de organizações não-governamentais, sindicatos, instituições escolares e movimentos sociais de todos os tipos, empenhada na promoção do direito à educação. Esta coligação nasceu em 1999 com o propósito de exigir dos governos o acesso e o usufruto do direito à educação para todos e todas. Reclama que se ponham em prática todas as declarações que emergiram de fóruns e cimeiras internacionais até à data. Em Portugal, a CGE é implementada por uma plataforma de organizações da sociedade civil. Ver: www.educacaoparatodos.org/

em relação ao meio dominante, quer ela seja religiosa, cultural, genética, ambiental ou outra: esta é a essência da Escola Inclusiva.

Este é também o caminho mais próximo para a grande finalidade da UNESCO: a promoção da paz e da cooperação internacional através da Educação. Desde a sua fundação em 1945, os educadores que trabalharam com a Organização produziram debates, ideias e sugestões relativos à educação dos jovens no sentido da compreensão internacional. Já vimos atrás, no capítulo referente à avaliação, que a opção por uma educação inclusiva/cidadã é essencialmente política. Assim, em Portugal, há ainda muito a fazer:

No entanto, a eficácia destes recursos carece de uma análise aprofundada, realizada à luz dos problemas que actualmente se enfrentam – insucesso e abandono escolar, absentismo, baixa qualificação profissional. Consideramos que os desafios que a educação inclusiva coloca, reforçando a ação das escolas regulares e das respectivas equipas, apontando para a existência de um único sistema educativo e não para uma dualidade de sistemas – regular e especial –, acentuando a necessidade de reformulação da formação/capacitação de todos os professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, centrada nas escolas e coordenada por princípios de política educativa claramente estabelecidos, pode contribuir para uma melhoria das respostas de todos os alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade (Costa et al., 2006: 12, sublinhado nosso).

Claramente, pelas leituras efetuadas, podemos concluir que a preocupação da escola/professores deve ser o sucesso de todos os seus alunos através de um ensino de qualidade, nunca baixando as expectativas e, conseqüentemente, o nível de exigência, já que todos, em algum momento da sua vida, podem ter necessidades educativas especiais, inclusive os professores! Nem sempre estes últimos estão preparados para lidar com as necessidades especiais na sala de aula e, independentemente da sua especialização, devem observar e descobrir potencialidades individuais no sentido de ajudar a desenvolvê-las, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno, mesmo aqueles que apresentam dificuldades específicas, sendo que, a necessidade de responder a estes alunos (NEE) irá beneficiar a todos na sala de aula:

Na verdade os que são considerados como tendo necessidades especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que promove estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos (Ainscow et al., 1997: 14).

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

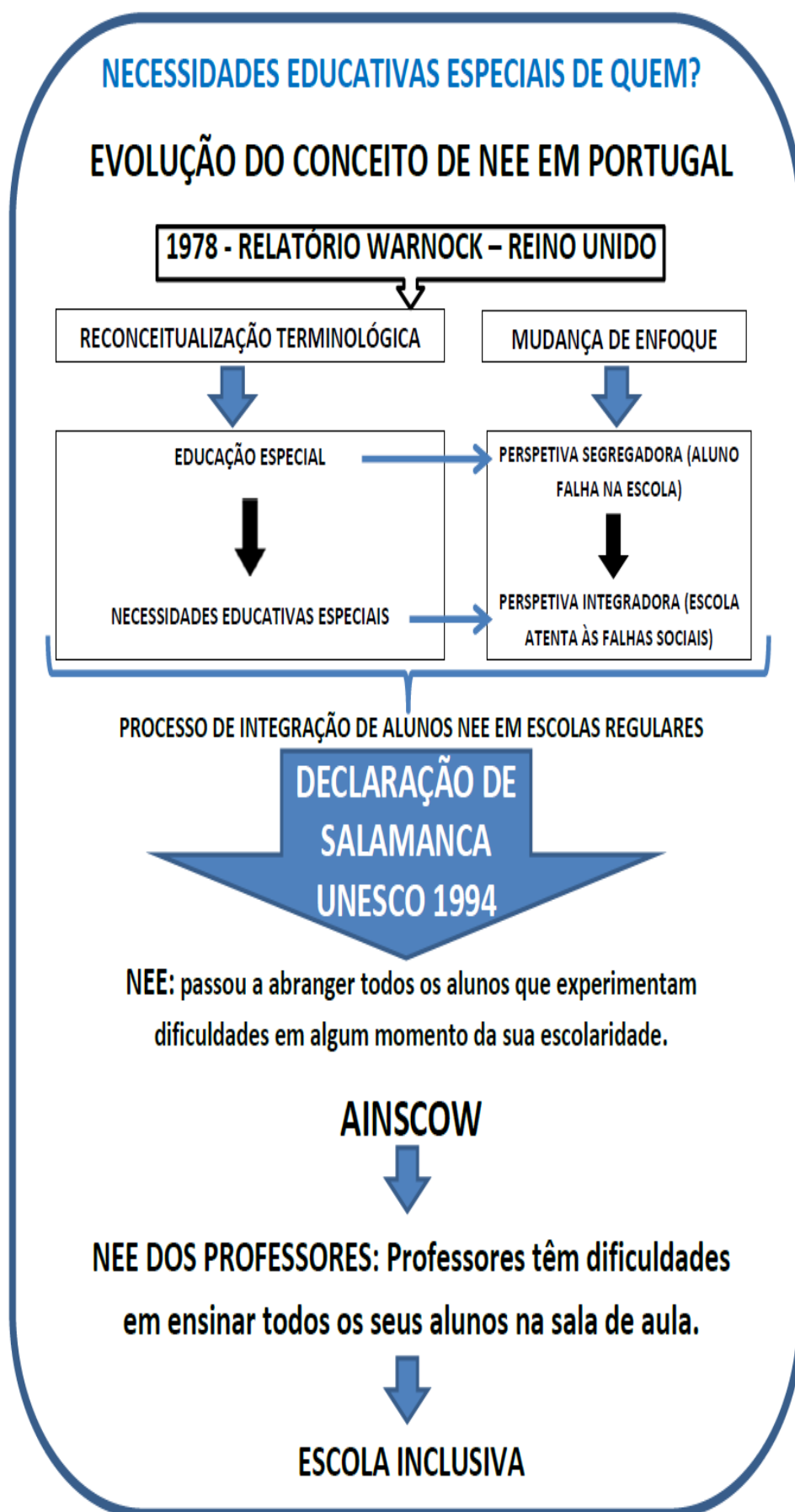
- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Síntese 18: Esquema conceitual do apartado 2.5.1.

2.5.2. De onde vêm as dificuldades de aprendizagem?

Os professores sentem a falência do modelo dominante de ensino e aprendizagem. O seu quotidiano é o de expor unidades de matéria em espaços temporais [...] a maior parte das vezes a alunos desinteressados e até alienados relativamente ao conteúdo dessas matérias. Às vezes tentam contornar a situação, [...] alguns acabam por desistir e resignar-se [...], enquanto outros ainda acreditam na existência de alternativas e buscam-nas activamente... (Bessa & Fontaine, 2002).

Os alunos que encontramos na sala de aula, tendo origens, crenças, educações e, consequentemente, aspirações e objetivos diferentes, constituem uma diversidade que, apesar de interessante, nem sempre é fácil de gerir.

Muitas vezes, apesar dos esforços dos professores no sentido de chegar a todos os seus alunos, as dificuldades de aprendizagem tendem a persistir. É, desta forma, que a diferenciação pedagógica se apresenta como solução pertinente, incitando o professor a investigar sobre os seus alunos, suas necessidades, interesses e perfil de aprendizagem.

Achamos pertinente, a este propósito, investigar um pouco mais sobre desenvolvimento humano e sua predisposição para a aprendizagem, com o intuito de dar resposta à questão que abre este apartado; de facto, se percebermos melhor o funcionamento do Homem enquanto ser social, cultural e psicológico, parece-nos que mais facilmente poderemos entender de onde podem advir as dificuldades de aprendizagem e, consequentemente, de que forma poderemos nós, professores, contorná-las.

Entrando, assim, no campo da psicologia do desenvolvimento, interessou-nos o modelo bioecológico de Bronfenbrenner, que se enquadra numa perspetiva contextualista, mas vai mais além, já que a sua proposta não pretende simplesmente postular que o contexto/ambiente é importante para o desenvolvimento humano, avançando para a interconexão entre contexto e indivíduo como o ponto mais interessante/importante do processo, logo, entende que o desenvolvimento não é determinado por um processo unidirecional (Bronfenbrenner, 1999 como citado em Bhering & Sarkis, 2009):

O desenvolvimento do indivíduo, no modelo teórico-metodológico, se refere à continuidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, tanto individualmente, como em grupo, ao longo do curso de vida da pessoa e através de gerações e do tempo histórico (BRONFENBRENNER, 2005d). O desenvolvimento humano ocorre mediante processos gradativamente mais complexos de interação recíproca de um sujeito ativo e as pessoas, ambientes e símbolos do seu ambiente imediato.

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

A este processo de reciprocidade chamou Bronfenbrenner de “processo proximal” e, para ter efeitos no desenvolvimento, diz o mesmo autor, deve ocorrer de forma regular durante um período extenso de tempo (Bronfenbrenner, 1995).

Ora, neste seguimento, desenvolvimento refere-se ao “resultado de uma função conjunta entre um processo proximal, as características próprias da pessoa em desenvolvimento, o contexto imediato no qual ela vive e a quantidade e frequência de tempo no qual a pessoa em desenvolvimento tem estado exposta a um processo proximal específico e ao ambiente” (Bhering & Sarkis, 2009: 8). É o chamado modelo P-P-C-T de desenvolvimento: Processo-Pessoa-Contexto-Tempo.

Como conclusões importantes para a nossa questão sobre dificuldades de aprendizagem, destacamos a importância do meio/ambiente no desenvolvimento da pessoa e a sua interação com os pares; estas duas condições estimulam (ou não) o desenvolvimento, daí ser considerada uma perspetiva bioecológica, como explicam Bhering e Sarkis (2009: 9-10):

O Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner tem implicações para as pesquisas na área da Educação [...] é conceituado numa perspectiva ecológica, na qual indivíduo e contexto se relacionam e se definem de forma recíproca. Tudge, Gray e Hogan (1997) apontam que uma abordagem com perspectiva ecológica considera sempre a pessoa em mudança relacionada com um contexto em mudança, em que ambos se afetam.

Parece-nos que é a partir daqui que poderemos responder ao nosso dilema: os efeitos do contexto no desenvolvimento são absolutamente determinantes e viceversa, já que podem promover ou impedir os processos proximais. Desta forma, os indivíduos mais carenciados ou mais desfavorecidos pela sociedade veem as suas possibilidades de desenvolvimento limitadas, enquanto os que beneficiam de ambientes mais vantajosos ou estáveis têm mais possibilidades de desenvolver competências. Esta é uma das explicações possíveis para as diferentes predisposições que encontramos numa sala de aula, relativamente à atenção, participação, comportamento, etc., às quais a escola deve estar atenta no sentido de compensar desigualdades, promovendo a equidade e repondo a igualdade de oportunidades. Bronfenbrenner (2005 como citado em Bhering e Sarkis, 2009: 10) esclarece:

Os efeitos desenvolvimentais dos processos proximais podem variar em função dos contextos. No caso de crianças que vivem em contextos precários e, portanto, privados de condições mínimas para o desenvolvimento saudável, é provável que haja maior disfunção no desenvolvimento, resultando, por outro lado, que as preparemos para que tenham maior atenção e envolvimento dos pais ou profissionais em razão das dificuldades encontradas. Já no caso de crianças que vivem em ambientes estáveis, com recursos diversos, os pais se voltam para as crianças, porém focados mais pelos sinais gratificantes do desenvolvimento, estando atentos aos progressos do desenvolvimento.

Ora se o contexto pode influenciar o desenvolvimento das crianças e se a precariedade prejudica e limita este desenvolvimento, a escola tem um importante papel regulador e estabilizador das diferenças existentes entre os alunos, uma vez que ela própria faz parte do contexto/meio envolvente da criança e pode reduzir (ou ampliar) as dificuldades encontradas:

Os processos proximais [...] têm o efeito de reduzir ou amenizar as diferenças dos ambientes no resultado do desenvolvimento. Eles exercem mais efeitos em pessoas que estão em ambientes mais vantajosos e estáveis, no caso de competências desenvolvimentais, entendidas como aquisição e desenvolvimento posterior de conhecimento e habilidades (Bronfenbrenner, 1999).

Bhering e Sarkis (2009: 8-9) explicam que a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner vê a criança inserida no “microssistema família” mas também no “microssistema escola” e, apesar das interações/relações que estabelecem com família e professores serem diferentes, tendo diferentes repercussões no seu desenvolvimento e modo de estar no mundo, a escola tem-se tornado um meio cada vez mais influente no desenvolvimento das crianças, não só pela quantidade de tempo que nela permanecem, mas também pela quantidade de interações que aí estabelecem.

A escola vem tornando-se contexto de desenvolvimento para um número crescente de crianças, sendo relevante atentarmos para as interações vividas nesse ambiente, as relações que construímos com as famílias e as práticas que as escolas desenvolvem para envolver os pais na educação de seus filhos (Bhering e Sarkis, 2009: 8-9).

Conclusão, os processos proximais de que nos fala Bronfenbrenner, vivenciados com complexidade e frequência, são capazes de, em conjunto com as características da pessoa, favorecer o seu desenvolvimento, com tendência para a sua ampliação e complexificação, tanto dos processos como das capacidades.

Evidentemente que as características pessoais de cada um desempenham um papel central no seu desenvolvimento, já que podem afetá-lo, e aos processos proximais, no curso da vida. Bronfenbrenner e Morris (1998) referem três principais características pessoais que influem no desenvolvimento do indivíduo: as “disposições”, os “recursos” e as “demandas”.

As “disposições ativas de comportamento” são as características da pessoa que mais influenciam o seu desenvolvimento, sendo denominadas de “características instigadoras de desenvolvimento”, quando favorecem o desenvolvimento (como por exemplo a curiosidade, a iniciativa e a responsividade); e “características que dificultam o desenvolvimento”, quando as disposições retardam ou impedem a ocorrência dos processos proximais (como por exemplo a impulsividade, a distração, a apatia, a insegurança, a timidez).

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Os “recursos” que um indivíduo possui também são características que influenciam o seu desenvolvimento, não se relacionam com a disposição mas “constituem os componentes biopsicossociais que influenciam a capacidade do organismo para engajar-se efetivamente em processos proximais, [...] (como por exemplo problemas genéticos, baixo peso ao nascer, deficiências, doenças, processos degenerativos, etc.)” (Bhering & Sarkis, 2009: 12).

As características de “demanda” referem-se às “características da pessoa que são capazes de instigar ou não reações ambientais, de forma que possam impedir ou favorecer os processos de crescimento psicológico” (*Ibidem*), (como por exemplo, ser introvertido ou extrovertido é uma característica individual que fomenta interações diferentes, mas não necessariamente melhores ou piores).

Para além destas características, os sistemas de crenças da pessoa, quando significativas, podem funcionar como instigadores ou limitadores de interação recíproca influenciando os seus valores e atitudes perante si próprio, os outros e os seus ambientes (Bronfenbrenner, 1995 como mencionado em Bhering & Sarkis, 2009: 13).

Como vemos, são muitos os fatores ambientais e as características pessoais que podem influenciar o desenvolvimento de um indivíduo/aluno, daí a diversidade que encontramos nas salas de aula e as dificuldades de aprendizagem de muitas crianças que se veem mais condicionadas, relativamente a outras, implicando um natural desânimo e desmotivação perante a escola.

A este propósito, interessou-nos, também no campo da psicologia, a teoria de Maslow sobre a motivação humana (1943, 1954), que propõe existirem condições/necessidades que um qualquer indivíduo deve ver supridas, antes de estar disponível para a aprendizagem, como as necessidades fisiológicas, a segurança, a afetividade...

Convém, então, pensar o aluno como um todo e não como um contentor de informação a quem nos dirigimos e orientamos para o estudo, sem mesmo saber se este está em condições de receber, perceber e aplicar as informações transmitidas. Isto é: diz-nos Maslow que, antes de pensar na sua realização pessoal e se preocupar com aspetos como a criatividade, solução de problemas, espontaneidade, participação, etc. (coisas que exigimos constantemente aos nossos alunos na sala de aula), os indivíduos têm de ter as necessidades mais básicas asseguradas, como a alimentação, o sono, a saúde, a segurança individual e familiar, as amizades, a auto-estima, o respeito dos e pelos outros.

Ora, como é sabido, uma grande parte dos alunos portugueses (e não só) não tem estas necessidades básicas asseguradas, o que dificulta, de forma significativa, a sua disponibilidade para a aprendizagem e aquilo a que Maslow chamou de *realização pessoal*.

Muitos dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem têm um ambiente familiar disfuncional, problemas relacionados com a saúde, são crianças com dificuldades de integração com os seus pares, sofrem de baixa auto-estima ou, pura e simplesmente, não se alimentam devidamente. Os próprios *media* dão-

nos conta desta realidade, alertando para o facto de a escola estar cada vez mais associada a alunos ditos “problemáticos”:

Alunos com problemas deverão aumentar [...] Instituto de Apoio à Criança (IAC) analisou 30 agrupamentos escolares, concluindo que 3610 alunos – 8% do universo estudado – apresentam problemas (*in* Jornal de Notícias, 8 agosto 2012).

A mesma fonte refere que os problemas dos alunos podem ser de ordem vária, dividindo-os em dois grandes grupos: os problemas escolares (relacionados com o aproveitamento e aprendizagem) – 58%; e os problemas de comportamento (como indisciplina e violência) – 42%.

Dentro dos problemas escolares, foram descritas as seguintes categorias de análise: a desmotivação (14%), o fraco aproveitamento (14%), o absentismo (11%), as dificuldades de aprendizagem (11%), as retenções recorrentes (5%) e o abandono escolar (3%). Relativamente aos problemas de comportamento, foi possível observar que 11% tinham origem na sala de aula, 8% nos pátios da escola, que se registaram 8% de participações disciplinares, 6% de casos de agressividade, 5% de violência verbal e 4% de violência física.

Estes dados remetem-nos, obrigatoriamente, para a origem dos problemas em estudo. Quanto a nós, as desigualdades e problemas que se vivem nas escolas provêm de uma sociedade igualmente problemática, cujo reflexo é inevitável mas não inquestionável, indissolúvel, indiscutível ou irreversível: a escola tem um papel fundamental na reposição de valores e atitudes mais democráticos e pacíficos na sociedade, como advertem Debarbieux e Blaya (2002):

Se a escola reflete a sociedade [...], aumentando as violências na última, tendem também a aumentar [as violências] na primeira. Porém, longe de ser uma instância passiva, a escola pode **ampliar** a violência ou contribuir para a construção da paz na sociedade.

Num relatório sobre crescimento e desigualdades, a OCDE (2008) coloca a Dinamarca e a Suécia à frente dos países mais justos (acesso a educação básica digna, acesso a uma boa alimentação, acesso a cuidados de saúde e de higiene, desenvolvimento físico e emocional harmonioso e de competências sociais, etc.) e o México no fundo da tabela dos mais injustos, seguido da Turquia e de Portugal e dos Estados Unidos. Ora, estes dados são particularmente preocupantes no que diz respeito ao nosso país, principalmente se tivermos em conta a teoria bioecológica de Bronfenbrenner, onde o contexto/ambiente/meio envolvente é determinante para um desenvolvimento maior ou menor:

De interesse é aqui ressaltar o significado que estes números têm para a educação, na medida em que as crianças que vivem em países onde o fosso entre os ricos e os pobres é maior têm menores possibilidades de melhorar a sua educação do que as crianças que vivem em países onde esse fosso é menor (Moreira, s/d).

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Pela análise destes dados, e tendo em conta que sociedades como as da Suécia e Dinamarca são uma pequena minoria à escala global, é compreensível a sugestão de Maslow de que apenas 2% da humanidade são *peessoas auto-realizadoras*, ou seja, têm as necessidades da base da pirâmide asseguradas e disponibilidade para se dedicarem/ investirem na sua formação/ evolução pessoais. Por aqui, já podemos compreender que a preocupação do professor não pode cingir-se aos conhecimentos a transmitir e competências a desenvolver nos alunos, deve, antes, conhecê-los o suficiente para poder ir ao encontro das suas necessidades, interesses e perfil. Só assim a aprendizagem fará algum sentido para os alunos, principalmente os que vivem em ambientes mais desfavorecidos e/ou apresentam “características pessoais dificultadoras do desenvolvimento” (Bronfenbrenner & Morris, 1998), não estando ainda disponíveis para as atividades de *auto-realização*, como mostra a pirâmide de Maslow (ilustração 6):



Ilustração 6: Pirâmide de Maslow

Talvez devido a este fator psicológico, ligado às necessidades mais básicas dos indivíduos, Saleh (como citado em Ainscow, 1998: 5) arrisque dizer que todos os alunos, em alguma altura da sua escolaridade apresentam dificuldades de aprendizagem, porque, naturalmente, em diferentes fases da sua vida (tendo em conta que a fase escolar é das mais complexas em termos de desenvolvimento), vão passando por problemas e dificuldades diretamente ligados a outros componentes mais básicos das suas necessidades.

Dentro deste “conjunto complexo de fatores” responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos, de que nos fala Saleh, está a “disponibilidade e competência dos professores para responder à diversidade”, como já tínhamos mencionado. Desta forma, vemos a importância de os professores estarem atentos a estas dificuldades e encontrarem formas de as superar. Uma primeira abordagem deve ser o abandono do *Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único* de que nos falava Formosinho já em 1987. De facto, uma medida não serve para todos no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem, uma pedagogia uniforme não é a solução, mas sim métodos pedagogicamente direcionados como forma de chegar a todos os alunos na sala de aula, independentemente do seu desenvolvimento mais ou menos acelerado, como descriminaremos mais adiante. Sousa (2010: 7) refere:

Essa população [estudantil] tornou-se altamente heterogénea, em virtude da massificação do acesso à escola, conforme explicado por vários autores (e.g., Roldão, 2000; Stoer e Cortesão, 1999). A escola, por sua vez, tarda em libertar-se da “cultura da homogeneidade” (Barroso, 1998, 1999) que sustenta a uniformidade curricular criticada nos célebres textos de Formosinho.

Na procura de estratégias de promoção da equidade educativa, alternativas a esta “cultura da homogeneidade e uniformidade” remetemos, ainda na área da psicologia, para Vygotski (1987) e a sua teoria sobre a “Zona Proximal de Desenvolvimento” (*Zone of Proximal Development* – ZPD), para esclarecer que o ser humano aprende melhor com desafios moderados. Isto significa que as tarefas propostas não podem ser nem muito fáceis, nem muito difíceis, mas com um nível apropriado a um desafio de crescimento/desenvolvimento individual, para que haja aprendizagem. O nível de dificuldade de uma tarefa/atividade deve estar sempre ligeiramente acima das capacidades atuais de um aprendente, mas nunca excedê-las a tal ponto que este tenda a frustrar e desistir. Quando desafiados na medida certa, os aprendentes são mais produtivos e mais criativos. Bao (2010) recolheu alguns testemunhos de alunos submetidos a desafios moderados, constatando que, de facto, surtem um melhor resultado em termos de aprendizagem, na opinião dos próprios alunos: “It wasn’t too easy – I had to try! But it wasn’t so hard that I got frustrated or thought, this is annoying!” (testemunho de um aluno de Ciências Físico-químicas do 8º ano como citado em Bao, 2010).

Uma outra dimensão fundamental presente nesta teoria de Vygotsky é a da cooperação: a aprendizagem cooperativa, de colaboração e partilha, a relação com o outro na sua diferença, promove o crescimento e desenvolvimento, em conjunto, de forma muito mais eficaz do que os desafios individuais.

Ora, esta teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotski confirma a pertinência do uso de métodos, recursos e atividades diferenciados, em contexto de sala de aula, no sentido de todos os alunos encontrarem, em conjunto, desafios moderados e motivadores para o sucesso da sua aprendizagem, sempre em colaboração com os outros, no caminho da equidade e inclusão. Assim, este conceito de ZPD de Vygotski, a par das teorias que acima fomos expondo sobre a influência do ambiente/características pessoais no desenvolvimento e atividades de realização pessoal de Brofenbrenner, sustenta a necessidade de uma diferenciação pedagógica e trabalho cooperativo no sentido de promover igualdade de oportunidades.

Terminando, já vimos que muitas variáveis podem influenciar o desenvolvimento, a predisposição e a capacidade de aprendizagem dos indivíduos, mas também que o professor pode desempenhar um papel preponderante na superação destas dificuldades, se conhecer, antecipadamente, o nível de preparação, os interesses e o perfil dos seus alunos, de forma a ir ao encontro das necessidades de cada um, utilizando atividades/desafios moderados, através de uma pedagogia diferenciada, como especificaremos a seguir, reportando-nos aos métodos propostos por Tomlinson (2008).

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

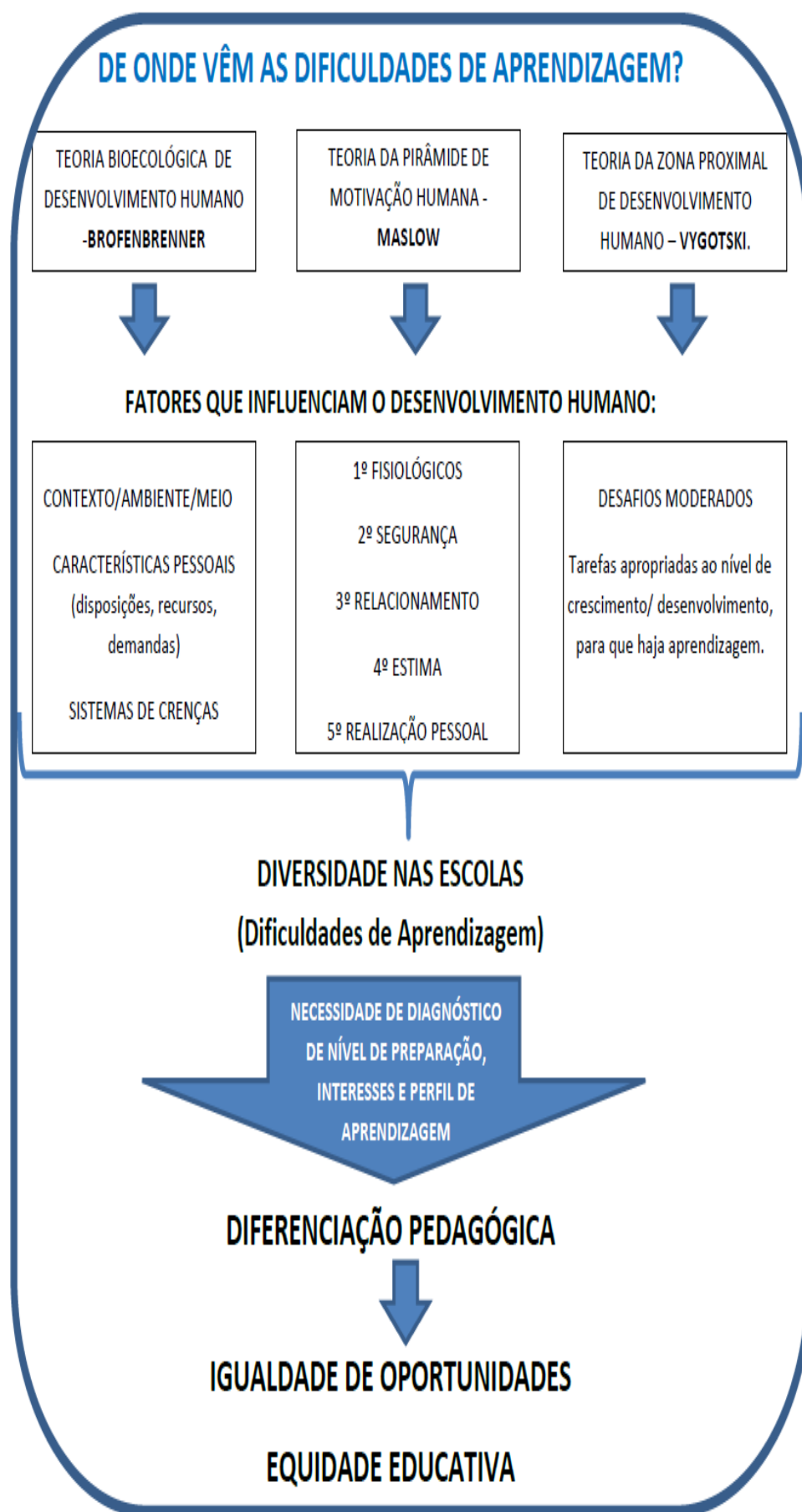
6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



Síntese 19: Esquema conceitual do apartado 2.5.2.

2.5.3. O que (não) é a diferenciação pedagógica?

Tentar esticar uma peça de roupa que é demasiado pequena ou tentar “entalar” e arranjar uma peça grande terá menos probabilidades de ser tão eficaz como arranjar peças de tamanho exacto num dado momento (Tomlinson, 2008: 16).

Ensino diferenciado, ao contrário do que pode parecer numa primeira abordagem, não é sinónimo de ensino individualizado (ensinar um de cada vez); também não é o *caos* na sala de aula (cada aluno a fazer o que lhe apetece); igualmente, não é dividir a turma em grupos homogéneos (exigir diferentes metas/objetivos a diferentes grupos de alunos); e não é fazer ajustes no currículo (conteúdos diferentes para grupos diferentes).

O ensino diferenciado é: pró-ativo, consiste em planificar de forma diferente e ajustar às necessidades; é qualitativo em vez de quantitativo, dando mais importância à qualidade das aprendizagens/compreensão do que à quantidade de conteúdos expostos/transmitidos; tem origens no processo de avaliação, já que a usa como meio de reflexão, reformulação e reorientação do processo de ensino e aprendizagem; recorre a múltiplas abordagens, relativamente a conteúdos, processos e produtos; é centrado no aluno, flexibilizando os agrupamentos e formas de ensino (grupo-turma, pequeno grupo, ensino individual, etc.); é orgânico e dinâmico.

Definindo ensino diferenciado, podemos dizer que é, antes de mais, uma forma de pensar o ensino e a aprendizagem que pretende reconhecer, aprender sobre e satisfazer todas as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Para esse fim, os professores usam variadas estratégias relativamente ao currículo, aos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, promovendo verdadeiras oportunidades de desenvolvimento para todos os alunos na sala de aula, através de ambientes diversificados de aprendizagem (Tomlinson, 2008: 20):

Numa turma diferenciada, o professor planeia e executa de forma pró-activa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos.

Sousa (2010: 8) distingue diferenciação a nível macro (ou meso) de micro, privilegiando esta última por considerar que as “práticas de gestão diferenciada de um currículo na sala de aula [...] podem incluir – e incluem com bastante frequência – a distribuição [...] e organização sistemática, por parte dos docentes, de diferentes padrões de abordagem ao currículo em função das características” de cada aluno ou grupo de alunos; enquanto a diferenciação a nível macro se faz através do “encaminhamento de diferentes alunos para a frequência de diferentes vias de estudo”, de forma mais “padronizada e categorial”.

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

A nossa perspetiva vai ao encontro desta, já que vemos este “vocacionamento” precoce como uma forma segregadora e discriminatória de diferenciação curricular e/ou pedagógica.

A diferenciação deve, quanto a nós, ocorrer ao nível micro, na sala de aula, através da ação atenta e adequada do docente, relativamente à aprendizagem de cada aluno, como refere Sousa (2010: 8):

A diferenciação curricular ocorre sempre que a atuação do professor, partindo da análise do grau de aproximação entre as aprendizagens que vão sendo realizadas por cada aluno e as aprendizagens consideradas necessárias, vise reforçar essa aproximação de forma mais adequada a cada caso, o que pode ser feito a propósito de situações que ocorrem a todo o momento nas salas de aula, de forma espontânea.

Diz ainda Sousa (2010: 9) que, muitas vezes, esta diferenciação é praticada nas salas de aula, de forma mais ou menos consciente, sem a denominação de “diferenciação curricular” ou pedagógica.

Mas, então, quais são as diferenças entre uma aula tradicional e uma aula diferenciada? As principais distinções, pensamos, situam-se a vários níveis e são significativas, como podemos ver no quadro que se segue (quadro 9):

Aula tradicional	Aula diferenciada
Avaliação/classificação no final da unidade didática	Avaliação diagnóstica, formativa, e dialógica que reformula o processo de ensino e aprendizagem
Ensino direcionado para toda a turma como um grupo homogéneo	Diversificação de estratégias de ensino conforme as necessidades, interesses e perfil dos alunos
Os manuais escolares e caderno diário são o principal recurso da aula	São utilizados múltiplos tipos de materiais na sala de aula.
O professor resolve os problemas expondo à turma	Os alunos estão envolvidos na resolução dos problemas
Foco quantitativo nas tarefas	Foco qualitativo nas tarefas

Quadro 9: Principais mudanças no processo de ensino e de aprendizagem de uma aula tradicional para uma aula diferenciada (autoria nossa)

Desta forma, e ainda segundo as orientações de Tomlinson (2008: 79-113), a planificação diferenciada exige alguns objetivos/requisitos-chave, como: organizar e centrar os currículos em informações, conhecimentos e capacidades essenciais; ver e refletir sobre os indivíduos como sobre o grupo (diagnosticar as necessidades dos alunos); descobrir diversos insights sobre os indivíduos para conseguir uma planificação adequada; livrar-se de primeiras impressões, ver para além das ações e desfazer estereótipos; dar voz aos alunos; pensar e usar o tempo de forma flexível; conseguir uma gama diversificada de materiais; pensar em várias formas de atingir um objetivo comum; antecipar o que pode correr mal numa atividade e estruturar o trabalho do aluno por forma a evitar potenciais

problemas; partilhar a responsabilidade do ensino com os alunos; fazer com que os alunos experimentem diferentes esquemas de trabalho; acompanhar a aproximação e progressos dos alunos em relação a metas pessoais e de grupo; organizar materiais e espaço; dar instruções claras e específicas; ensinar para o sucesso; e desenvolver uma noção de comunidade dentro da sala de aula.

O diagnóstico dos alunos, relativamente ao seu nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem, é o segundo grande pressuposto da pedagogia diferenciada, logo após a seleção dos conceitos-chave e competências-base a lecionar. Apoiada neste diagnóstico do nível de preparação, a planificação diferenciada pode levar ao crescimento do aluno, propondo tarefas adequadas às suas capacidades, desafios moderados (Vygotski, *Op. Cit*). Ainda com base no diagnóstico de interesses, a planificação pode ir ao encontro das ansiedades, expectativas e preocupações dos alunos, aumentando o seu nível de motivação para a aprendizagem, propondo tarefas que despertam curiosidade e até, preferencialmente, paixão! Com base no diagnóstico do perfil de aprendizagem dos alunos, a planificação pode tornar-se mais eficaz, quando as tarefas encorajam a trabalhar da forma preferida. Este diagnóstico, enquanto parte fundamental do processo de diferenciação pedagógica, deve antecipar a planificação das unidades didáticas, podendo-se processar através de vários métodos, como: inventários de interesses, mapas circulares, questionários “Tudo sobre mim”, questionário de interesses, checklists de inteligências múltiplas, questionários de verificação de conhecimentos, etc.

A partir deste diagnóstico, a planificação diferenciada assume uma maior coerência e solidez, permitindo ir, verdadeiramente, ao encontro das necessidades dos alunos, proporcionando uma variedade de atividades, estratégias e recursos onde nenhum aluno é “esquecido”. No que diz respeito ao nível de preparação, a diferenciação pode dar-se ao nível da diversificação de textos; diversificação tarefas/produtos; diversificação dos trabalhos a elaborar em casa; compactação de informação; uso de organizadores de estudo; contratos de leitura; etc.. Na diferenciação por interesses, as estratégias também se multiplicam: dando escolha no modo de expressar as aprendizagens realizadas; dando opção de atividades e produtos; organizando centros de interesse para o desenvolvimento de determinados conceitos-chave; elaborando planos para enriquecimento dos agrupamentos, ou grupos de investigação autónoma; organizando planos com opções para as múltiplas inteligências; providenciando o acesso a outros ambientes para diversificar os materiais e tecnologia; etc. Por último, a diferenciação por perfil de aprendizagem permite trabalhar em pares ou individualmente, criar um ambiente com espaços de aprendizagem flexíveis, usar o método da parte para o todo e do todo para a parte, variar a forma de exposição da matéria, ajustar o ensino ao género, cultura e linguagem diferentes, planificar com opções para as múltiplas inteligências.

Estas são algumas das sugestões de diferenciação, utilizando o diagnóstico antecipado dos alunos, que nos deixa Tomlinson em *Diferenciação Pedagógica e*

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades (2008).

Resumindo, a diferenciação pode, como vimos, assumir modalidades diferentes; e a diferenciação pode ocorrer ao nível dos recursos, processos e produtos.

Os processos de diferenciação disponíveis são: o uso de atividades de pensamento crítico e elevado; o direcionamento do ensino para pequenos grupos, a planificação tendo em atenção as inteligências múltiplas; os centros de aprendizagem autónoma; o uso de mapas de pensamento; as tarefas cooperativas, etc.

Os produtos podem ser diferenciados por níveis de preparação, podem ser projetos independentes, podem passar por trabalhos de casa alternativos, rubricas diversificadas. Alguns dos produtos possíveis, tendo em conta as múltiplas inteligências são: visuais (como publicidade, colagens, posters, fluxogramas, pinturas, mapas, vídeos, fotos, mapas de histórias, cronologias); auditivos (como gravações áudio, emissão de notícias, discursos, debates, leituras, grupos de discussão, entrevistas, mesas redondas, crítica de livros, professor por um dia); escritos (como relatório sobre um livro, cartas, poesia, pesquisa, história, checklists, diário, ensaio, jornal, questionários); cinestésico (como dança, escultura, dramatização, experiência, mímica, representação de um papel, exibição).

As hipóteses de diferenciação de produtos, recursos e processos são imensas e estas são algumas das sugeridas por Tomlinson (*Ibidem*), fica, depois, a cargo de cada docente (re)inventar outras tantas, como ela própria aconselha.

Sousa (2010: 9) refere algumas situações de diferenciação que, muitas vezes, os professores praticam na sala de aula, que exemplificam o que acabamos de expor:

Quando, em vez de dirigir determinada questão a toda a turma, podendo qualquer aluno responder-lhe, o professor coloca a questão a um aluno específico por considerar que, ao fazer isso, favorece mais a realização de determinada aprendizagem por parte desse aluno, esse professor, ainda que por breves momentos, diferencia o currículo, na medida em que promove a aquisição da referida aprendizagem de forma adaptada às características de determinado aluno. Quando, na sequência de uma prova de avaliação, o professor, em vez de se limitar a classificar a prova de forma simplista, explora com determinados alunos, numa lógica de avaliação formativa, a causa dos erros por eles cometidos, ajudando-os a ultrapassarem as dificuldades que estiveram na sua origem, esse professor, pratica a diferenciação curricular, na medida em que procura novas soluções para a realização de determinadas aprendizagens por parte dos alunos que delas necessitam, enquanto os outros alunos se dedicam a outras tarefas.

Outro aspeto importante no processo de diferenciação são os agrupamentos flexíveis dos alunos nas salas de aula. Este agrupamento pode e deve ser constantemente reorientado, tendo em conta vários aspetos, como a

recetividade dos alunos, os seus interesses relativamente ao conceito abordado e seus perfis de aprendizagem.

Também a disposição deve variar, formando grupos mais homogêneos ou mais heterogêneos, conforme o objetivo da atividade, e com mais ou menos elementos (trabalhos de pares, grupos de 3, 4, 5 elementos, etc.); a escolha dos grupos deve ainda diversificar-se, podendo esta ficar a cargo do docente, dos próprios alunos, ou até ser feita de forma aleatória, como mostra a ilustração 7 (Tomlinson & Allan, 2002: 20):

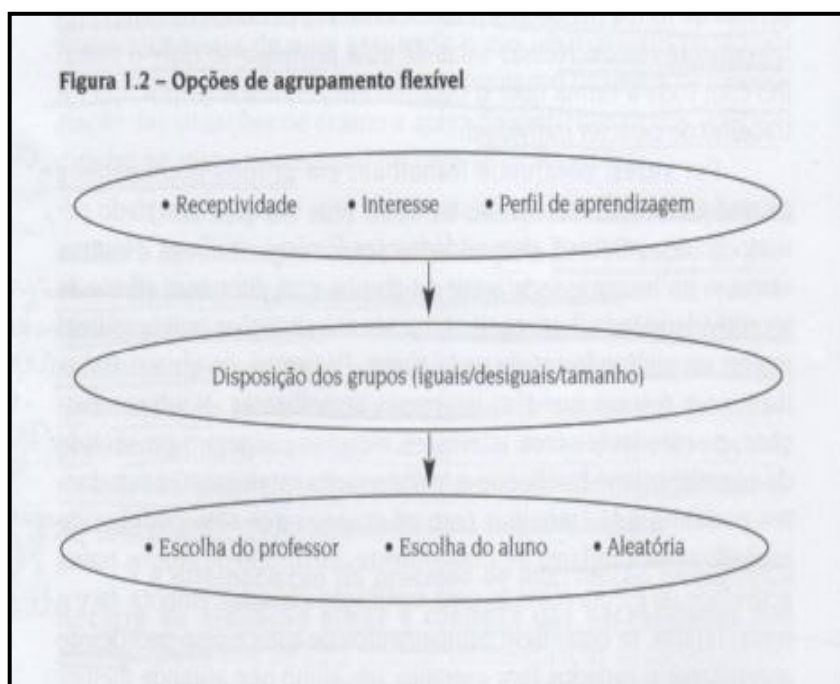


Ilustração 7: Opções de agrupamento flexível (Fonte: Tomlinson & Allan, 2002: 20)

Concluindo, diferenciação pedagógica não é baixar os níveis de exigência para alguns alunos ou ensinar todos como se fossem um só; pelo contrário, diferenciação pedagógica implica ir aumentando sempre, e gradualmente, os níveis de exigência em relação a cada aluno, de forma a que o sucesso seja alcançável por parte de todos, ou seja, fazendo com que todos os alunos cheguem à mesma meta, cumprindo os mesmos objetivos previstos nas orientações curriculares; mas também garantir que os desafios foram suficientemente moderados/exigentes às capacidades de cada um, de forma a ser possível o alcance da excelência académica.

Apresentamos, de seguida, um esquema concetual (ilustração 8) que resume esta metodologia e a ligação entre os seus pressupostos mais fundamentais, para melhor elucidar o que acabamos de expor neste apartado.

E, feita a apresentação do que é a diferenciação pedagógica, desenvolvemos um pouco a temática no apartado seguinte, expondo elementos, características e estratégias para diferenciar, ou seja: métodos.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

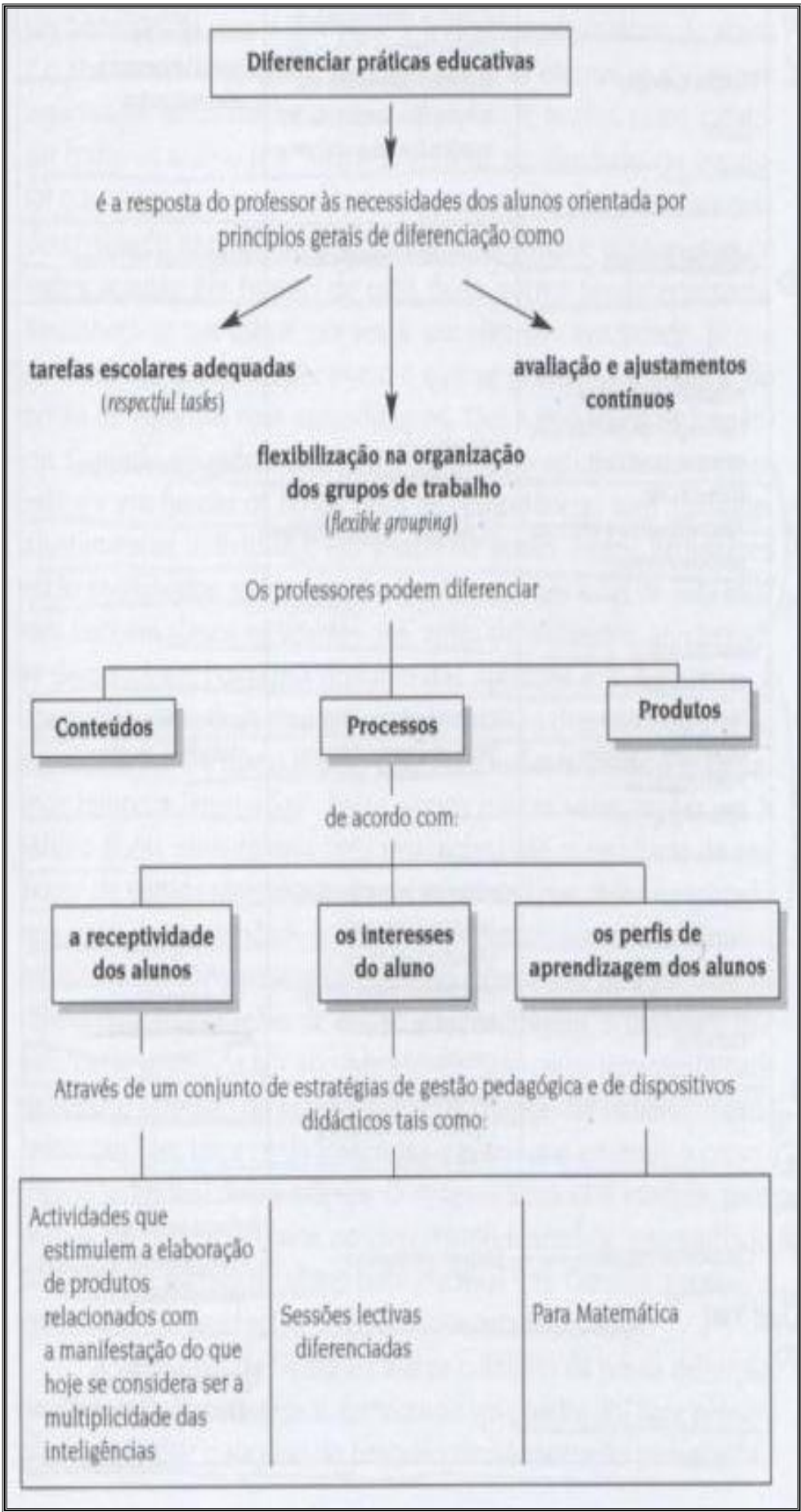


Ilustração 8: Esquema concetual diferenciação pedagógica (Fonte: Tomlinson & Allan, 2002: 15)

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

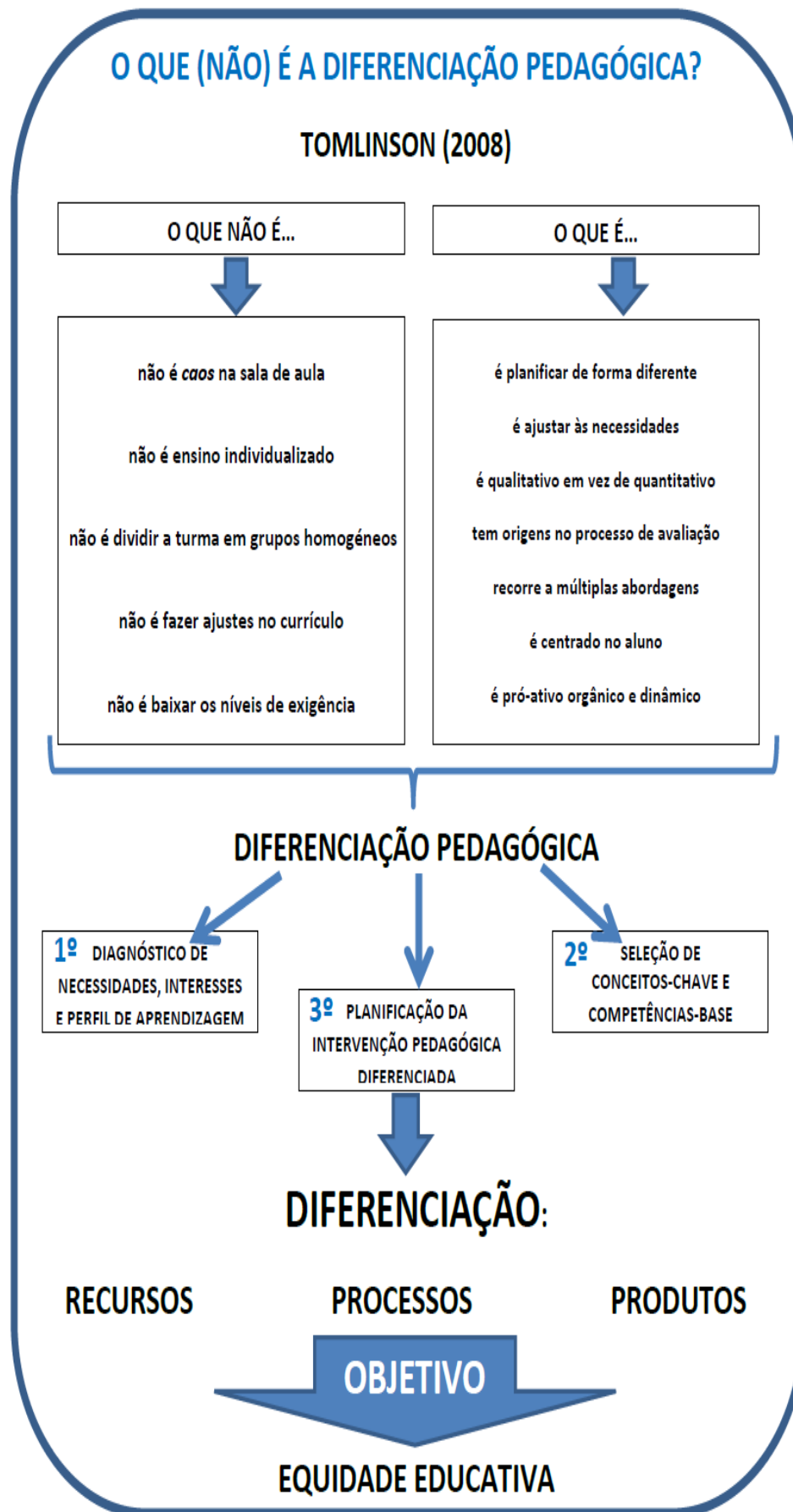
6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



Síntese 20: Esquema concetual do apartado 2.5.3.

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****2.5.4. Métodos de diferenciação pedagógica**

Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica, são algumas das tarefas fundamentais em que os professores, independentemente das suas funções específicas, se devem envolver de forma activa e colaborante (Costa et al., 2006: 15).

Gerir o currículo pressupõe *diferenciar* a vários níveis: diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público; diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem; diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um. Convém, nesta altura, reforçar que diferenciação é muito distinto, se não o inverso, de facilitismo e de compensação. Diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar, o melhor possível, as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal, social e académica. Antes de mais, é fundamental que os professores tenham consciência deste conceito de diversidade, como propõe Parrilla (1999:3):

Formar a alguien en la idea de diversidad, no significa pues solo formarle en las necesidades, cultura, etc., de determinados subgrupos de personas (como si fuera un añadido a la formación normal, por ejemplo en los valores, lengua, y cultura de los gitanos y además en los valores, lengua, cultura de los payos), sino formarle para ser capaz de afrontar un reto mayor: el de dar respuesta al nuevo contexto de necesidades, cultura, relaciones y problemas que se generan cuando se trabaja en un grupo educativo en el que distintos alumnos poseen distintas referencias: religiones, valores, lenguas, capacidades.

Existem, então, diferentes tipos de diversidade nas salas de aula, derivadas de diversos condicionantes, como a língua, o nível de experiência, o apoio familiar, o nível de atenção/concentração, o ritmo de aprendizagem, as capacidades e níveis de compreensão; a saúde; o nível emocional e afetivo, etc. O objetivo último da diferenciação é ultrapassar todas estas possíveis problemáticas e alcançar um ensino de qualidade e esta perseguição de um ensino de alta qualidade e maximização das potencialidades de cada um tem alguns

procedimentos básicos, segundo Tomlinson (2008), nos quais devemos centrar a nossa atenção e que aqui tentaremos resumidamente enumerar:

1º - flexibilização do currículo e seleção de conceitos-chave: flexibilizar o currículo pode entender-se no sentido de organizar as aprendizagens de forma aberta, possibilitando a contextualização (regional, de escola, de turma); flexibilizar opõe-se a uniformizar segundo um modelo comum e único. Mas não significa libertar o currículo de balizas; muito pelo contrário, só é possível flexibilizar dentro de um quadro referencial muito claro, definido em função das aprendizagens pessoal e socialmente necessárias, estabelecendo, especificamente, o que os alunos devem, obrigatoriamente, saber, compreender e fazer (vulgo *objetivos mínimos*), mas nunca perdendo de vista as infinitas possibilidades de “expansão” dessas aprendizagens, se o perfil/capacidades dos alunos assim o permitirem.

2º Diagnóstico dos alunos: o diagnóstico/pré-avaliação dos conhecimentos, interesses, competências e modos de aprendizagem dos alunos assume um papel central no processo de diferenciação. Sem um conhecimento profundo destas características dos nossos alunos, dificilmente poderemos ir ao encontro das suas necessidades, interesses e perfil de aprendizagem, diferenciando métodos/estratégias, recursos e/ou produtos. Atrás deixamos uma lista com várias formas de diagnosticar/pré-avaliar os alunos, obviamente que existem outras formas de o fazer, através de registos mais ou menos estruturados, o que importa realmente é conhecer os alunos da turma para poder planificar consoante os dados recolhidos; baseando o nosso diagnóstico em perceções, muitas vezes não atingimos este objetivo, aliás, pode ser curioso o que se descobre sobre as formas de ser e estar perante o estudo e a escola dentro da diversidade da turma, dados que nos passariam despercebidos caso não fossem sondados/ questionados/ investigados.

3º Planificação diferenciada: depois de obtermos os dados sobre o nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem de todos os alunos da turma, torna-se bastante mais fácil proceder a uma planificação diferenciada, com base nestes dados, indo ao encontro das necessidades de cada um. Evidentemente, como ficou já explícito atrás, planificar diferenciadamente não significa elaborar uma planificação diferente para cada aluno da turma, tendo em conta as suas características! Antes podemos, dependendo dos objetivos da aula, competências a desenvolver e conceitos-chave a transmitir/assimilar, agrupar mais fácil e flexivelmente os alunos conforme o seu perfil de aprendizagem, por exemplo (alguns alunos aprendem melhor lendo, outros ouvindo, outros, construindo, outros pesquisando, outros dramatizando, etc.); ou conforme o seu nível de preparação (grupos homogêneos com desafios moderados e adaptados a cada grupo, grupos heterogêneos com espaço para a interação e entreajuda, grupos pequenos, grandes, etc.); ou conforme o seu interesse (agrupando por temas de curiosidade, por formas de trabalhar em conjunto, etc.). Esta planificação deve ter em conta os dados recolhidos no diagnóstico e ir o mais possível ao encontro das necessidades dos alunos, mas nunca prever metas diferentes para grupos diferentes de alunos; o objetivo da planificação diferenciada é fazer com que

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

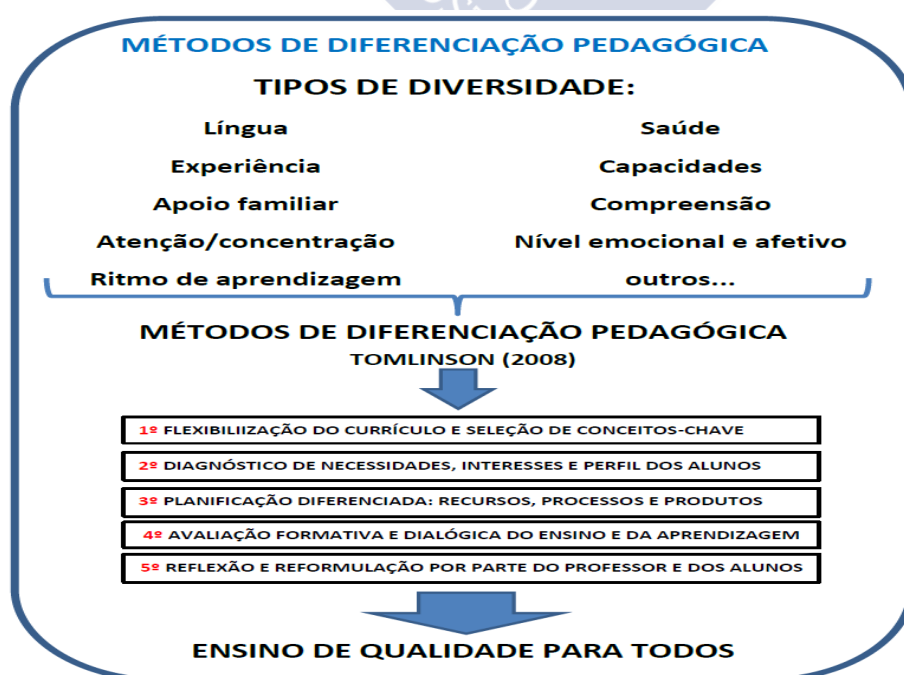
Considerações

Bibliografia

todos consigam atingir os objetivos/capacidades mínimas relativamente aos conceitos-chave abordados, e ir sempre um pouco mais além do que as nossas/suas expectativas iniciais previam.

4º Avaliação: A avaliação, como já vimos num capítulo anterior, é a base de todo o processo de ensino e aprendizagem que se quer diferenciado, dialogado, comunicativo e partilhado; é, como tentamos fundamentar atrás, um dos pilares que sustentam toda a pedagogia inclusiva e diferenciada. Sem negociação sobre critérios de avaliação, sem feed-backs transparentes sobre os momentos de avaliação, sem um constante diálogo sobre os resultados obtidos e formas de evolução, sem um pensamento reflexivo em torno dos métodos e resultados de avaliação, por parte de alunos e professores, num trabalho conjunto e colaborativo, não há lugar a uma pedagogia ativa, verdadeiramente formadora, comunicativa e diferenciada. A avaliação permite reavaliar a cada instante o nosso processo de ensino e o processo de aprendizagem dos alunos, permitindo a sua reformulação atempada no sentido do alcance do sucesso educativo de todos os alunos.

5º Reflexão/reformulação: este último passo é também o primeiro, já que é a partir dos dados obtidos, do esforço reflexivo que fazemos em torno dos resultados e de todo o processo, que poderemos reformular e recomeçar, corrigindo eventuais falhas/ erros/ lacunas que, fácil ou dificilmente solúveis, representam sempre uma oportunidade para intentar novos percursos/ estratégias/ recursos alternativos. Este é, então, o ponto de chegada e de partida de todo o processo de diferenciação pedagógica, como deveria ser de qualquer ato educativo, como deixaremos claro no capítulo que dedicaremos, mais adiante, à formação de professores cuja perspetiva prática e reflexiva deveria sobrepor-se, na nossa opinião (e na de muitos outros investigadores), a uma racionalidade técnica e especialista.



Síntese 21: Esquema conceitual do apartado 2.5.4.

2.5.5. Diferenciação curricular e pedagógica nas mãos da deliberação docente

O Currículo uniforme baseia-se numa abstração – o “aluno médio” que aprende a um “ritmo normal”, ensinado por um “professor médio”, numa escola medianamente “bem equipada”. Tal aluno, tal ritmo de aprendizagem, tal professor e tal escola só existem nas estatísticas e na mente dos “iluministas” que conceberam o currículo. Não os encontramos nas escolas (Formosinho, 1987).

Formosinho alertava para o problema da uniformização já em 1987; e, quase 30 anos depois, o problema persiste e continua a motivar as *penas* dos teóricos da educação, preocupados com o futuro da igualdade de oportunidades e justiça social, afinal, da Educação Para Todos. Por oposição à uniformização, as práticas educativas devem, como temos vindo a defender e fundamentar, ser o mais possível diferenciadas, de modo a atender às características/realidade diversas de todos os alunos dentro da sala de aula, como referiu Formosinho (1987):

O currículo uniforme arrasta uma pedagogia uniforme. [...] Mas a realidade é diversa, como todos sabem. Os professores são diferentes, os alunos são diferentes, as escolas são diferentes [...]; há alunos mais aptos do que outros, há interesses e necessidades das mais variadas, há alunos que aprendem lenta e outros rapidamente. Há alunos atrasados e a par, há alunos atrasados repetentes e não repetentes, etc.

Mas, se a solução foi encontrada pela investigação – a diferenciação – e legislada pela tutela, por que razão continua a ser ignorada? Compete a quem a adiada mudança?

Numa tentativa de resposta a esta questão, concordamos com Sousa (2010) quando afirma que a diferenciação curricular está, fundamentalmente, nas mãos da deliberação docente:

Por trabalharem diretamente com os alunos, adquirindo, assim, um conhecimento concreto das suas características, os professores encontram-se numa posição privilegiada, que torna fundamental e decisivo o seu contributo em qualquer processo de diferenciação do currículo que tenha essas características em conta (Sousa, 2010: 9).

Para além do currículo, também os modelos de ensino e de aprendizagem, apesar das orientações da tutela e outras influências teóricas/académicas, serão sempre, em última instância, uma opção do docente, sendo que as grandes diferenças existentes entre os vários modelos, adotados ao longo dos tempos, residem nos seus objetivos dominantes, que atribuem ao professor, ao aluno e aos conteúdos, posições e estatutos distintos, ora colocando a tónica no aluno, ora no professor, ora nos conteúdos. A opção por um modelo de ensino, por parte do professor, é uma etapa fulcral, no entanto, esta opção não inviabiliza a reserva

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

de um espaço importante para a inovação, para a interpretação pessoal do próprio modelo; cada professor deverá definir as suas próprias estratégias, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem:

Ensinar é uma tarefa complexa e imprevisível que requer um elevado grau de improvisação [...]. Os professores devem ter autonomia suficiente para tomar decisões imediatas que tenham em conta a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação que ocorre (Ainscow et al., 1997: 25).

Tendo em conta o que acabamos de sugerir, ressaltamos dois pares de conceitos que não devem confundir-se, sob pena de comprometer uma prática pedagógica autêntica, genuína e social: não confundamos autonomia com arbitrariedade (não obstante a autonomia a que tem o direito e o dever, o professor deve revelar um conhecimento profundo da teoria da Educação, bem como das orientações da tutela); e não confundamos orientações programáticas/metast curriculares com prescrição (as orientações e metas devem ser encaradas como um guião, um fio condutor e um ponto de chegada, sem no entanto limitar a autonomia, inovação e ação de cada docente em particular, tendo em conta as características dos seus alunos).

Ficou claro, nos capítulos anteriores, que concordamos com um modelo de ensino intimamente ligado ao aluno como centro de todo e qualquer ato educativo, um modelo inclusivo, onde o professor é visto como um facilitador/auxiliar na construção da aprendizagem, com a responsabilidade de a maximizar e promover um ensino de qualidade para todos, diferenciando métodos, recursos e estratégias:

O papel do professor deve ser o de um supervisor que estimula, orienta e corrige o que o aluno faz, [a sua] função é promover a aprendizagem (Ferreira como citado em Ainscow, 1998: 27).

Não poucas vezes, os professores alegam falta de autonomia e dificuldades em diferenciar e enveredar por um caminho mais inclusivo, culpabilizando exames nacionais, avaliações externas, e reformas educativas que aproximam o funcionamento da escola da lógica de mercado e da *educação bancária* de Paulo Freire, o que nos leva, de novo, à questão da deliberação docente. Bonal (2012: 19) sugere que muitos professores aplicam seletivamente as reformas decretadas, resistindo às tendências neo-liberais de *accountability*, não abdicando desta função *maior* da escola, que é educar todos os alunos:

Felizmente, os professores não assumem acriticamente esta nova vaga de reformas educativas. Algumas respostas são de acomodação e de adaptação, mas outras são de aplicação seletiva das reformas, de instrumentalização e mesmo de resistência. É nesta relativa autonomia dos professores que reside a possibilidade de resistir a um modelo que, em última análise, visa aplicar a lógica do management empresarial aos serviços públicos (Bonal, 2012: 19, sublinhado nosso).

Concordando com esta perspetiva, Sousa (2010: 51) refere que a autonomia do professor na gestão do currículo é indispensável à diferenciação tendo em vista o sucesso educativo, pois o currículo nacional dificilmente deixará de ser uniforme e basear-se no aluno *padrão* e, portanto, não atenderá à diversidade encontrada em cada sala de aula; essa tarefa compete, então, ao professor, enquanto gestor do ensino e aprendizagem de todos os seus alunos, numa abordagem crítica e seletiva:

O currículo oficial dificilmente deixará de marcar [a] desigualdade à partida, porque, ao ser construído em função do aluno abstracto e estando sujeito a escolhas que apelam, por exemplo, a certos códigos, referências culturais e tipos de inteligência mais do que outros, é colocado automaticamente a diferentes distâncias dos alunos concretos que a ele serão expostos, porque estes últimos diferem entre si em termos de referências culturais, códigos, tipos de inteligência e muitos outros aspectos. O exercício da autonomia é necessário para que o professor aborde criticamente o currículo oficial, refletindo sobre que alunos beneficiariam mais e que alunos beneficiariam menos – dados os diferentes posicionamentos de uns e outros à partida, face a esse mesmo currículo – se ele fosse trabalhado como uma prescrição a cumprir uniformemente (sublinhado nosso).

Não desistindo, então, de um modelo de ensino e de aprendizagem construtivistas, centrado no aluno, o professor pode e deve trabalhar os conceitos-base previstos pelos *currícula*, mas de forma crítica, seletiva, adequada e também participada, negociando objetivos e conteúdos programáticos, dando voz às opiniões e ideias dos alunos, com o objetivo de os envolver e responsabilizar mais diretamente no processo de aprendizagem; aliás, perspetiva apoiada pelos documentos normativos, desde há algum tempo a esta parte:

Uma gestão participada da programação pelo professor e pelos alunos favorece o gosto pelo ensino e aprendizagem e garante sentidos para o percurso pedagógico [...]. Os alunos, quer tenham quer não tenham participado na elaboração dos instrumentos de avaliação, deverão sempre conhecer previamente os aspectos que serão objecto de observação, bem como os critérios a ter em conta na avaliação a efectuar no âmbito dos diferentes domínios... (DEB, 1997).

Este modelo de ensino e de aprendizagem, onde o aluno é parte ativa e atuante, implica, necessariamente, o recurso a métodos de diferenciação, tanto pedagógica como curricular, já que a pedagogia diferenciada, como vimos, diagnostica dificuldades individuais e ensaia estratégias de ajuda e recuperação; procurando conhecer e “chegar” a todos, trabalhando para esclarecer os seus alunos e fazer com que eles próprios reflitam sobre a sua aprendizagem (Perrenoud, 2000).

O princípio básico a ter em conta no processo de diferenciação pedagógica e curricular é que, não obstante os obstáculos que possam existir, o professor deve sempre acreditar que todos são capazes de aprender, cada um no seu próprio ritmo:

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Quer a diversidade dos alunos seja encarada através da adopção de estratégias educativas inovadoras, quer através de reestruturações administrativas, um princípio deve permanecer inalterável: todos os alunos podem atingir o objectivo do ensino básico, desde que sejam apoiados de forma adequada (Wang como citado em Ainscow et al., 1997: 63).

Então, a deliberação docente é, quanto a nós, o *elo mais forte* e, simultaneamente, *mais fraco*, neste processo de diferenciação, já que nela parece residir a solução para o problema da equidade e sucesso educativos, mas cuja vontade se mostra amedrontada pelos fantasmas dos programas e das avaliações externas e adormecida por uma rotina uniformizadora e um *pensamento normalizador* (Sousa, 2010: 52-53).

Pensamos que é neste juízo e autonomia docentes que se devem investir todos os esforços no sentido de implementar modelos, estratégias e recursos diferenciados na sala de aula, rumo à igualdade de oportunidades. Ou seja, não obstante os alertas da investigação académica e a legislação imposta “de cima para baixo” pela tutela, a diferenciação só fará parte das práticas educativas, quando os docentes, consciencializados para a problemática e conhecedores das suas vantagens em termos educativos, assim o deliberarem! Daí a nossa aposta na formação contínua e na capacidade reflexiva e crítica dos professores.

Evidentemente que, para além de acreditar no potencial dos alunos, o professor pode e deve acionar determinados sistemas de apoio à diferenciação e um desses aliados pode ser o Projeto Curricular de Turma (PCT), como mencionamos em capítulos anteriores. O Projeto Curricular de Turma é aberto e dinâmico, de forma a permitir as constantes adequações às realidades e necessidades para que é proposto e onde vai ser aplicado:

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do Projecto Curricular de Escola, visando adequá-los ao contexto de cada uma das turmas de um determinado curso, são objecto de um Projecto Curricular de Turma, concebido, aprovado e avaliado pelo respectivo conselho de turma, em articulação com o director do respectivo curso²⁴ (ME, 2001).

Segundo as orientações ministeriais, o Projeto Curricular de Turma deve ser participado por todos os professores da turma que, sob a orientação do Diretor de Turma, projetam a sua atuação, no sentido da confluência tanto ao nível do currículo, como ao nível da intervenção pedagógica. Este está diretamente dependente do Projeto Curricular de Escola (PCE), suas finalidades e objetivos.

Consideramos o PCT como um aliado da diferenciação, pois, para além de permitir a flexibilidade dos currículos, também possibilita uma pedagogia diferenciada, respondente à diversidade existente na turma. Ou seja: é um conceito que nasce da estreita relação entre a filosofia da escola de sucesso para

²⁴ nº 4 do artigo 2º do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

todos e o trabalho de projeto, contextualizado mas no respeito pelas orientações nacionais, como se pode inferir no esquema abaixo (ilustração 9):



Ilustração 9: Esquema concetual do PCT, em articulação com o PCE e o Currículo Nacional
(Fonte: Cardoso, 2007b: 143)

Por projeto curricular entendemos a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curriculares, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.

Os Projeto Curricular de Escola e Projeto Curricular de Turma têm como referência o currículo nacional e justificam-se enquanto dispositivos para melhorar a ação educativa, gerindo essa atuação da melhor forma e mais participada possível, como obriga o Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho (n.º 3 do art.º 6º):

Assim, compete aos professores titulares de turma e ao Conselho de Turma:

- Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem;
- Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula;
- Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação;
- Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas;
- Adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
- Conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto;
- Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e encarregados de educação, relativa ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

Concluindo:

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Outro dos contributos que permite uma melhor gestão curricular é a possibilidade de introduzir alterações ao currículo geral, adaptando ou modificando esse currículo. As adaptações e modificações curriculares traduzem-se em alterações a nível da turma e da escola, de acordo com as necessidades de cada aluno ou grupo de alunos e devem ser entendidas como um *continuum* de estratégias de desenvolvimento, aplicadas no contexto do currículo geral, de forma a salvaguardar que as alterações a introduzir não comprometam uma dinâmica inclusiva no contexto da turma em que sejam desenvolvidas (Costa et al., 2006: 17).

Outro dispositivo de apoio à diferenciação, disponível para os professores, parece ser o trabalho colaborativo e a reflexão conjunta:

O problema consiste em se encontrarem meios de organizar as escolas e as salas de aula, de modo a que todas as crianças e jovens tenham sucesso na aprendizagem [...]. Infelizmente, para muitos alunos, a sua participação na escola constitui uma experiência insatisfatória (Ainscow et al., 1997: 14).

Este autor apresenta algumas propostas para tornar a Educação para Todos uma realidade que passa, necessariamente, pela “valorização profissional dos professores com base na reflexão conjunta e colaboração entre os docentes” (Ainscow et al., 1997: 15) e pelo “aperfeiçoamento das escolas” (Ainscow et al., 1997: 21); e não pela falta de recursos, como usual e comodamente se discorre. Desta forma, os professores devem ajudar-se no sentido de (re)organizarem as suas salas de aula e de procurarem formas de fazer avançar a prática: o trabalho em conjunto é uma das estratégias mais preciosas para passar da teoria à prática de uma educação mais inclusiva. Os profissionais precisam, fundamentalmente, de...

...oportunidades para considerar novas possibilidades e de apoio à experimentação e reflexão [para conseguirem libertar-se da rotina instalada e da] adopção acrítica das chamadas estratégias eficazes [...] e recriar e inventar métodos de ensino e materiais, partindo das realidades contextuais (Ainscow et al., 1997: 15-19).

Todo este trabalho de mudança de paradigma de ensino em torno da diferenciação curricular e pedagógica parece estar, como temos vindo a analisar, nas mãos da deliberação docente, da sua vontade e determinação, que, por sua vez, está diretamente relacionada, em nosso entender, com o desenvolvimento profissional e formação do professorado. Sousa (2010: 9) afirma mesmo que “a profissionalidade docente será tanto mais beneficiada quanto mais os professores prestarem esse contributo” da diferenciação, de forma autónoma e consciente:

Não na qualidade de técnicos que aplicam normas padronizadas, mas sim com o estatuto de profissionais que deliberam sobre situações complexas e gerem dilemas, decidindo sobre o currículo com base numa reflexão sobre as vantagens e as desvantagens das várias alternativas disponíveis em cada situação.

A lógica de diferenciação curricular que este autor defende “não dispensa, portanto, a deliberação docente”.

Muitas vezes, o que acontece, quando os professores e a escola não conseguem acionar estes sistemas de apoio à diferenciação curricular, é a adoção de medidas nem sempre adequadas (diferenciação a nível *macro* ou *meso* que discriminam e marginalizam, como vimos atrás – Sousa, 2010: 8), como por exemplo a criação de currículos alternativos, menos exigentes, que não resolvem os problemas/dificuldades de aprendizagem, apenas os camuflam, e ainda promovem a segregação, como é o caso de alguns cursos profissionalizantes:

A alternativa ao currículo uniforme não é a criação de duas ou três vias diferenciadas [cursos técnico-profissionais]. Isso seria a substituição do “tamanho único” por “tamanhos standardizados” para grupos sociais diferentes. [...] Só um currículo planeado em parte na escola e pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objectivos em si mesmos pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada (Formosinho, 1987).

Vemos então que a alternativa adequada à verdadeira integração/inclusão é a diferenciação ao nível da escola e sala de aula, pensada e planeada pelos próprios professores, com estratégias e metodologias de ensino e de aprendizagem inovadoras, capazes de chegar a todos os alunos. Esta perspetiva, veremos no apartado seguinte, é fortemente apoiada pelo tecido legislativo e tem vindo a ser cada vez mais valorizada nas reorganizações e revisões curriculares em geral:

No seu conjunto, a reorganização e a revisão curriculares propõem o desenvolvimento integral dos alunos, o reforço das suas competências sociais, da sua capacidade crítica e da autonomia no trabalho, através de aspectos como a valorização da diversidade de estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem (Bessa & Fontaine, 2002).

No entanto, os teóricos da educação continuam preocupados com a situação vigente, em termos de diferenciação pedagógica e curricular, lançando inúmeros e constantes alertas para a necessidade de voltar todos os esforços e atenção para uma perspetiva educacional mais alargada que tenha em consideração o desenvolvimento integral de todos os alunos:

As questões ligadas ao currículo, numa perspetiva de educação inclusiva, merecem uma atenção particular, devendo ser entendidas de acordo com uma perspetiva educacional alargada que tenha em consideração a criança total. O currículo deve ser estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, organizando-se na base de uma gestão colaborativa e participativa, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento dos conhecimentos, competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram. Há, pois, que proporcionar uma educação de qualidade, quer em termos de níveis de participação e envolvimento, quer em termos dos resultados que produz (Costa et al., 2006: 16).

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

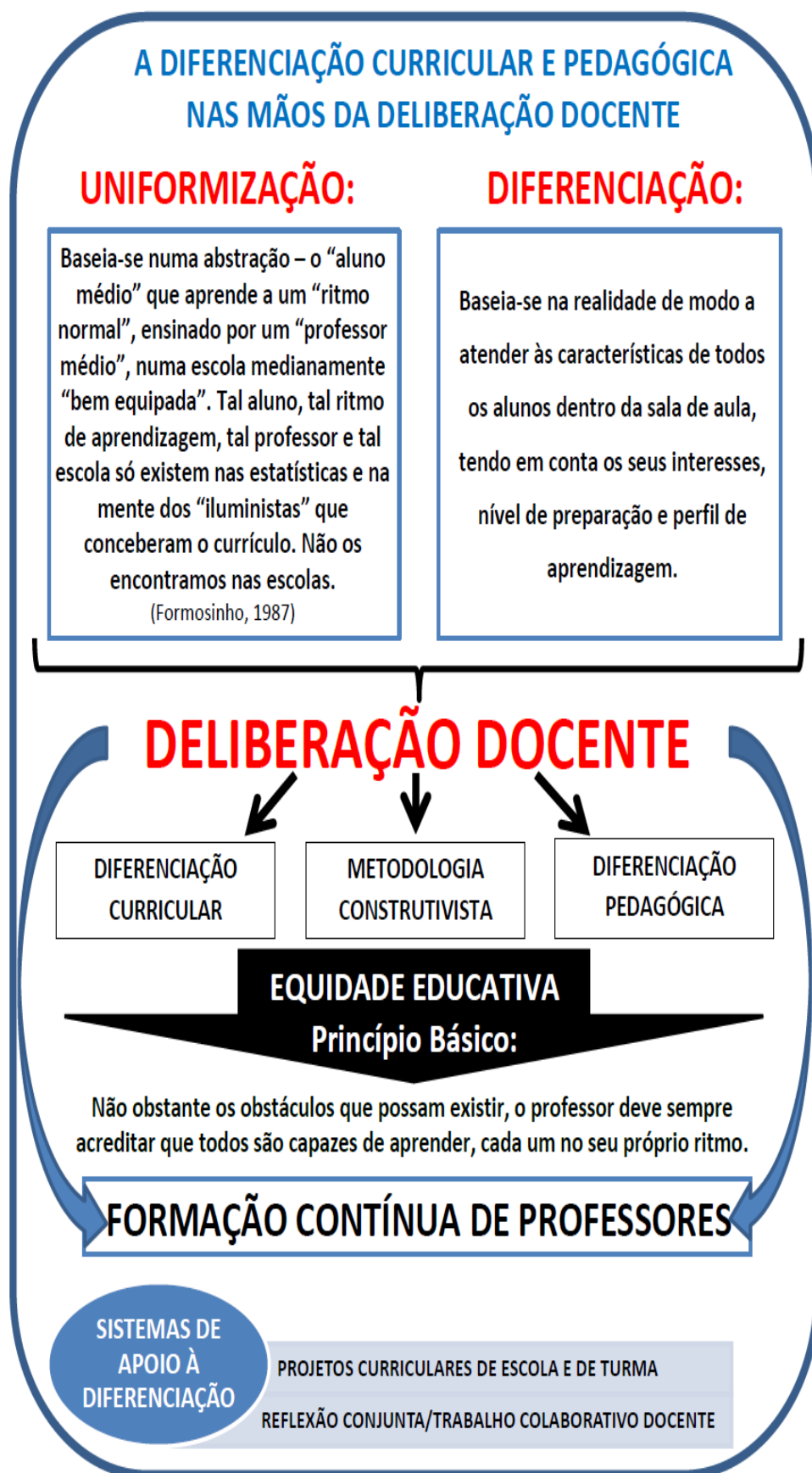
6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

O que tem falhado, então? É a questão que tentaremos ver respondida no apartado que se segue.



Síntese 22: Esquema conceitual do apartado 2.5.5.

2.5.6. O que diz a legislação portuguesa sobre diferenciação pedagógica e o que se aplica na prática?

Qualquer que seja a concepção que se tenha da diferença, ela é, hoje, um fenómeno incontornável na escola, suscitando vários tipos de resposta em vários planos, incluindo o político e o académico (Sousa 2010: 59).

Tendo em conta todas as vantagens e contributos que uma pedagogia diferenciada pode ter no sucesso educativo de todos os alunos, no seu desenvolvimento integral e excelência académica, atrás expostos e longamente fundamentados, apraz-nos referir que a legislação portuguesa fomenta e instiga esta metodologia, pelo que não se compreende a resistência na sua implementação em algumas salas de aula.

Sousa (2010: 59-60) refere:

Têm sido tomadas em Portugal várias medidas de política educativa através das quais se assumem, de forma mais ou menos intensa, compromissos de intervenção sobre a problemática da diferença entre a população discente, criando instrumentos legislativos e programáticos que possibilitem essa mesma intervenção. Pouco presente na acção política do passado, essa política tornou-se incontornável com a massificação do acesso à escola.

Assim, segundo a mesma fonte, foram tomadas algumas medidas políticas, nos últimos vinte anos, de forma a suprir as necessidades prementes da diversidade existente nas escolas. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986) sustenta a maioria destas medidas, à luz do princípio organizativo “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (alínea d) do artigo 3º como citado em Sousa, 2010: 61-68). A saber:

1988 – Programa Intermisterial de Promoção do Sucesso Escolar ([PIPSE] Resolução do Conselho de Ministros de 10 de Dezembro de 1987), incidiu sobre o 1º ciclo do Ensino Básico, visando o combate ao insucesso e a melhoria da qualidade da educação, através da introdução de estratégias diferenciadoras, entre outras medidas: “individualizar o ensino em classe e proporcionar um tratamento diferenciado de acordo com o desenvolvimento e rendimento de cada aluno”.

1991 – Programa Educação Para Todos ([PEPT] Resolução de Conselho de Ministros nº 29/91), visou a promoção do sucesso educativo apostando em componentes curriculares regionais e curriculares: “uma abordagem construtiva

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

do currículo e da inovação, com destaque para a acção dos professores e dos alunos como construtores do seu próprio saber”.

1996 – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária ([TEIP] Despacho 147-B/ME/96 de 8 de Junho), destinados a alunos em situações de risco de exclusão social e escolar, visou a formação de todos os cidadãos “em contexto de igualdade de oportunidades e no respeito pela diferença e autonomia de cada um”.

2004 – Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar ([PNAPAE] Ministério da Educação & Ministério da Segurança Social), visou reduzir as taxas de abandono escolar nos ensinos básico e secundário através de “pequenos programas alternativos de formação abertos a toda a comunidade de alunos, mas dirigidos especificamente aos que revelam insucesso no currículo em geral”.

2006 – Cursos de Educação e Formação e Programa Novas Oportunidades ([CEF] e [NO], Ministério da Educação), visou a diversificação de vias profissionalizantes (com currículos alternativos no Ensino Básico) para jovens em risco de abandono escolar e a certificação/qualificação de adultos.

Estas medidas políticas que visaram suprir as necessidades prementes da diversidade existente nas escolas, coligidas por Sousa (2010), revelam, de facto, uma preocupação crescente com os diferentes tipos de população discente, sua integração e qualificação. No entanto, quanto a nós, a maioria destas medidas tomadas pelos decisores políticos não cumpre o principal objetivo que o Estado deve ter para com todos os cidadãos: a igualdade de oportunidades (de acesso e sucesso), de inclusão e educação/formação integral. O facto de se procurarem, constantemente, medidas opcionais, com currículos alternativos, para grupos diferentes (seja por que razão for) não abona a favor de uma educação democrática, cidadã, emancipadora e verdadeiramente inclusiva, como concorda Sousa (2010: 69):

A fidelidade aos valores da educação inclusiva exige que a gestão do currículo nunca deixe de se orientar pelo princípio da maximização das oportunidades de acesso ao currículo comum por parte de todos os alunos, o que implica encarar este tipo de vias curriculares alternativas como percursos de duração tão curta quanto possível.

O que acontece, de uma forma geral, é que, uma vez enveredando por estas vias alternativas com currículos adaptados, os alunos raramente ou nunca voltam a integrar turmas regulares com currículo comum. Ou seja, depois de categorizado/sinalizado como *diferente*, o aluno deixa de ter acesso às mesmas oportunidades que os alunos do chamado ensino regular, vendo o seu desenvolvimento limitado por um currículo alternativo que o impede, à partida, de atingir as mesmas metas que os restantes colegas.

Ainda na nossa opinião, as medidas que realmente podem fazer alguma diferença na problemática da diferença relacionam-se com a inclusão, com a adequação curricular, com a diferenciação pedagógica, mas ao nível da sala de aula regular onde o professor desempenha o seu papel de orientador e facilitador da aprendizagem de cada aluno, consoante as suas características, necessidades, interesses e perfil, sem os discriminar, marginalizar ou desenraizar do grupo turma. Esta é, estamos crentes, a verdadeira resposta ao insucesso e abandono escolar, ainda que se apresente como uma medida mais profunda e de difícil implementação, dado o tempo necessário à preparação da classe docente para lidar com esta realidade/diversidade. A solução passa, então, na nossa opinião, pela formação de professores e sua valorização neste campo da diversidade, diferenciação e inclusão.

Não obstante esta nossa crença na formação do professorado, não desprezamos a importância do esforço legislativo no alcance destes objetivos, até porque nem todas as orientações da tutela se voltam para a simplificação do currículo comum e para a construção de turmas/grupos de nível e/ou vias profissionalizantes (marginalizantes, entenda-se) como única via para a equidade e sucesso educativos, como é o caso de dois textos regulamentares, sobre os quais nos debruçaremos de seguida, oriundos do Ministério da Educação e publicados em Diário da República: o primeiro é relativo à Avaliação das Aprendizagens dos Alunos em geral, já atrás tido como objeto de análise; e o segundo regula a elaboração dos Planos de Recuperação e Desenvolvimento²⁵.

Estes dois textos assumem uma dupla relevância na presente discussão, pois, para além de conceberem a diferenciação como um caminho integrado para o sucesso, também são os que estavam em vigor por altura da implementação da parte empírica do nosso projeto formativo, pelo que legislava a atuação educativa neste contexto.

Fazendo uma leitura atenta do Despacho Normativo 1/2005, sobre avaliação das aprendizagens dos alunos, que foi republicado depois de atualizado

²⁵ Agora denominado PAPI, Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual, mas com o mesmo teor e fundamentos, como revela o Despacho normativo n.º 24-A/2012 (MEC, 2012):

SECÇÃO VI - Medidas de promoção do sucesso escolar e situações especiais de avaliação (Artigo 20.º Medidas de promoção do sucesso escolar): 1 — No âmbito da sua autonomia, devem ser adotadas pela escola medidas de promoção do sucesso escolar, definindo -se, sempre que necessário, planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados, com medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos, de acordo com o previsto no n.º 4 do artigo 2.º do Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho [...]. 2 — O plano de acompanhamento pedagógico de turma ou individual é traçado, realizado e avaliado, sempre que necessário, em articulação com outros técnicos de educação e em contacto regular com os encarregados de educação. 3 — Aos alunos que revelem em qualquer momento do seu percurso dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina ou área disciplinar é aplicado um plano de acompanhamento pedagógico, elaborado pelo professor titular de turma, no 1.º ciclo, ou pelo conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, contendo estratégias de recuperação que contribuam para colmatar as insuficiências detetadas (sublinhado nosso).

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

pelo Despacho 14/2011²⁶, podemos constatar que este remete, constante e consistentemente, para a primazia das práticas formativas, dialógicas e diferenciadas, de forma integrada, como temos vindo a defender, legitimando o uso de estratégias diferenciadoras na sala de aula.

Se não vejamos, relativamente às finalidades da Avaliação, o diploma em análise refere, no seu ponto 3, que a avaliação visa:

a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos (*Ibidem*, sublinhado nosso).

Esta alínea, relativa à *finalidade da avaliação*, mostra claramente a orientação da tutela relativamente aos métodos diferenciados conducentes ao sucesso de todos os alunos, não compatível com a conceção hegemónica do ensino, apelando ao “reajustamento dos projetos curriculares” ao nível de escola e de turma e à “selecção de metodologias e recursos” diferenciados na sala de aula, de forma integrada, portanto. No entanto, temos ainda mais referências neste texto normativo que legitimam uma prática diferenciada integrada, como, por exemplo, o ponto que se refere à *avaliação diagnóstica* que recomenda a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica (também através do Projeto Curricular de Turma) conforme o diagnóstico dos alunos, sendo que este tipo de avaliação e reformulação pode (e deve) ocorrer em qualquer momento do ano letivo e não apenas no início, como comumente se entende e pratica no meio escolar, com a agravante de que, a seguir ao teste diagnóstico, raramente se fazem adaptações, adequações no projeto curricular de turma, conducentes à diferenciação e, consequentemente, ao sucesso:

18 — A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa (*Ibidem*, sublinhado nosso).

Também no ponto referente aos *Efeitos da avaliação formativa*, a lei é bastante elucidativa no que concerne à adoção de medidas de diferenciação pedagógica, como condição para o sucesso e equidade na aprendizagem:

²⁶ *Diário da República*, 2.ª série — N.º 222 — 18 de Novembro de 2011. Republicação do Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro (atualizado pelo Despacho Normativo 14/2011). Atualmente substituído pelo Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação e certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidos pelos alunos.

52 — A avaliação formativa gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver (*Ibidem*, sublinhado nosso).

Então, de uma forma generalista, digamos assim, podemos dizer que o tecido legislativo sustenta uma intervenção diferenciada na sala de aula, no sentido do sucesso de todos os alunos, aconselhando mesmo à reorientação do processo educativo, se necessário, e à mudança/diversificação de métodos e instrumentos.

Mais particularmente, temos outras normas que consolidam estas orientações e confirmam a preocupação do Estado (pelo menos em termos teóricos) em promover a igualdade de oportunidades nas escolas, bem como a excelência académica.

Assim, o Despacho Normativo nº 50/2005²⁷, que regulamenta a elaboração dos planos de recuperação e desenvolvimento dos alunos, refere que:

A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo (sublinhado nosso).

Diz ainda o mesmo despacho que:

Esta concepção determina, necessariamente, a reorganização do trabalho escolar de forma a otimizar as situações de aprendizagem, incluindo-se nestas a elaboração de planos de recuperação, de desenvolvimento e de acompanhamento (sublinhado nosso).

Desta forma, sempre aludindo a uma reformulação/reorientação do processo educativo, conforme os resultados e dificuldades dos alunos, no sentido da equidade e do sucesso educativos, o referido despacho delega na direção da Escola esta função de “promoção de uma cultura de qualidade e de rigor que assegure a todos os alunos as condições adequadas à obtenção do sucesso educativo”²⁸ (*Ibidem*).

Assim, e em desenvolvimento das principais orientações e disposições relativas à avaliação da aprendizagem no ensino básico que se encontram consagradas no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro, o despacho em análise determina que os Planos de Recuperação devem contribuir para que:

Os alunos adquiram as aprendizagens e competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico e é aplicável aos alunos que

²⁷ DIÁRIO DA REPÚBLICA—I SÉRIE-B N.º 215—9 de Novembro de 2005 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO)

²⁸ Atendendo aos objectivos e parâmetros enunciados na alínea c) do artigo 3.º e na alínea d) do artigo 6.º, ambos da Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

revelam dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar.

Para tal, o Plano de Recuperação pode integrar, várias modalidades, entre as quais, a que vem referenciada em primeiro lugar, uma “Pedagogia diferenciada na sala de aula”.

Os Planos de Desenvolvimento são:

atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema.

Também aqui a primeira modalidade apresentada para o desenvolvimento deste Plano é uma “Pedagogia diferenciada na sala de aula”.

Estas propostas apresentadas e legisladas pela tutela apoiam e dão consistência ao paradigma de ensino que temos vindo a defender: ativo, dialogado, formativo, diferenciado, inclusivo.

Sousa (2010: 11) refere que estas iniciativas do Estado em prol de uma pedagogia diferenciada tiveram origem no final do século XX, numa tentativa de ultrapassar a lógica uniformizadora e centralista que caracterizou o currículo do ensino básico em Portugal nas décadas que lhe antecedem: o *Projeto Reflexão Participada sobre os Currículos da Educação Básica* – PRP – e o projeto *Gestão Flexível do Currículo* – GFC (Departamento da Educação Básica [DEB] do Ministério da Educação, 1997) basearam-se em propostas que preveem uma maior autonomia das escolas e dos professores em termos de decisão curricular.

Estes projetos intentaram uma inovação “de baixo para cima”, propondo a discussão participada de professores e órgãos de gestão em torno da reorganização curricular. A participação foi, de facto, aumentando, passando de 10 escolas em 1997/98 para 180 em 2000/2001 (Sousa, 2010: 11), mas os relatórios produzidos mostram que a perspetiva docente estava ainda muito aquém dos objetivos pretendidos, já que “os professores e as escolas não parecem encarar a gestão curricular como coisa sua nem a colocam no 1º nível das suas prioridades e direitos” (Roldão Nunes & Siveira, 1997 como mencionado em Sousa, 2010: 11-12). Ora, este distanciamento relativamente às questões curriculares mostra a forma como os professores portugueses se encontram ainda influenciados pela tradição centralista, demitindo-se de responsabilidades perante a gestão do currículo que os novos desafios da escola de massas lhes impõem. Este alheamento é fruto de anos e anos no papel de meros executores de programas e, deste modo, ainda na opinião de Sousa (2010: 11), a diferenciação curricular para promover a equidade parece uma “missão difícil”, a avaliar pelos resultados da reflexão participada, descritos nos relatórios:

Não tendo no passado tido protagonismo na decisão sobre o que ensinar, mas apenas na execução de programas, [os professores] tendem a situar as suas prioridades essencialmente nas condições de trabalho a que têm direito, e a focar as suas principais expectativas em soluções administrativas centrais, em factores externos e em mudança de normativos legais (Roldão, Nunes & Silveira, 1997: 90 como citado em Sousa, 2010: 12).

Ainda um estudo sobre o referido projeto GFC (Esteves, 2002 como mencionado em Sousa, 2010: 12) confirma a existência desta dificuldade dos docentes se reverem no papel de gestores curriculares, revelando que a flexibilidade curricular é encarada pelos professores apenas como um poder atribuído às escolas na decisão sobre a distribuição dos tempos de aprendizagem pelas diferentes disciplinas, mostrando que as questões mais importantes da flexibilidade curricular (como objetivos educacionais, estratégias de ensino, meios de avaliação) são consideradas pelos professores como “demasiado difíceis de planear e implementar”.

Pelos resultados destes estudos, pode-se concluir que, em termos de diferenciação curricular e pedagógica, as práticas docentes não acompanham a teoria e orientações ministeriais, logo “a opção política de descentralizar as decisões curriculares não garante a diferenciação curricular” (Sousa, 2010: 13-14):

Reconhecer legitimidade de decisão curricular aos professores e aos responsáveis pela gestão das escolas contribui, pois, para a criação de condições favoráveis à emergência da diferenciação curricular. Mas esta só será efectiva se for assumida pelos actores situados em todos os níveis de decisão – sobretudo pelos professores – como um aspecto crucial do respectivo trabalho (sublinhado nosso).

Esta conclusão conduz-nos a uma outra, na tentativa de dar resposta à questão deste apartado: embora a tutela tenha envidado esforços no sentido da descentralização e, conseqüentemente, da diferenciação curricular e pedagógica, nomeadamente em termos legislativos, como vimos, esta é ainda uma quimera longe de se tornar realidade, por via das raízes profundas que os professores ainda mantêm com a tradição dominadora de um Estado centralista. Então, não obstante a *boa vontade* do Ministério e as múltiplas vozes dos académicos que se erguem em defesa da diferenciação, ela não é ainda uma realidade na maioria das salas de aula portuguesas, pelo que se impõem novas formas de consciencialização junto da classe docente, sobre a sua importância enquanto decisores curriculares e gestores da diferenciação (a um nível micro, é certo, mas o mais importante, como tivemos já a oportunidade de fundamentar). Mais uma vez, esta última conclusão empurra-nos na direção daquela que acreditamos ser a resposta para a resolução deste problema: a Formação Contínua de professores.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

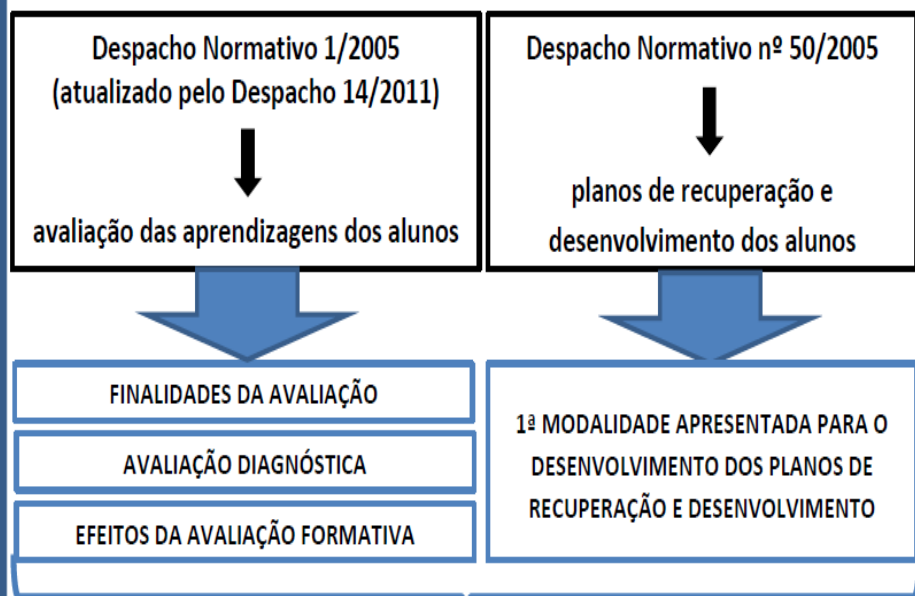
Conclusões

Considerações

Bibliografia

O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO PORTUGUESA SOBRE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E O QUE APLICA NA REALIDADE?

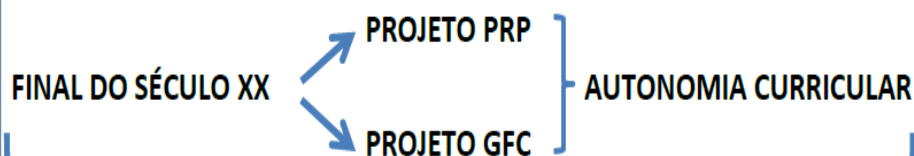
LEGISLAÇÃO APOIA A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA:



LEGISLAÇÃO

Remete para a primazia de práticas formativas, dialógicas legitimando o uso de estratégias diferenciadas na sala de aula

ORIGEM



RESULTADOS REVELADOS NOS RELATÓRIOS DOS PROJETOS

PRÁTICAS NÃO ACOMPANHAM LEGISLAÇÃO SOBRE DIFERENCIAÇÃO:

PROFESSORES CONTINUAM AGARRADOS À TRADIÇÃO CENTRALISTA, REVENDO-SE MAIS NO PAPEL DE EXECUTORES DO QUE DE GESTORES

2.6. A Formação Contínua de Professores: evolução e expectativas

Governos nacionais, organizações internacionais e até organizações não governamentais internacionais assumem que a qualidade e desempenho dos sistemas educativos dependem cada vez mais daquilo que os professores sabem e fazem na sala de aula (Bonal, 2012: 19).

Los buenos profesores no nacen, se hacen, y en ese proceso de profesionalización la formación ocupa un lugar indiscutible (Montero, 2011: 74).



Montero (1988: 24) define a formação do professorado como “um conjunto de medidas que visa ajudar os futuros professores a aprenderem a ensinar e os professores em exercício a melhorarem continuamente a função do ensino”,

alertando para a importância do processo formativo, principalmente numa altura em que a educação se depara com novos desafios e exige novas competências por parte da escola e do professorado:

Si las instituciones educativas y los docentes tienen que responder a nuevos y complejos desafíos, la formación del profesorado há de afrontar retos similares. Ofrecer una educación de calidad a toda la juventud implica, para las políticas educativas de los países europeos, atender, en simultáneo, la calidad de la formación y las condiciones laborales del profesorado en todas las etapas y niveles del sistema educativo. Se requiere formar profesionales capacitados en sus respectivos ámbitos de conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para posibilitar el aprendizaje relevante de sus estudiantes; la enseñanza que no consigue potenciar el aprendizaje pierde legitimidad (Montero, 2011: 74, sublinhado nosso).

Formosinho (1991 como citado em Parente, 2004: 28), por seu lado, especifica que formação contínua de professores consiste na formação de docentes com formação inicial, com o objetivo de aperfeiçoar, valorizar profissionalmente os seus saberes, técnicas, atitudes e disposições necessárias ao exercício da profissão. Nesta perspetiva, a formação contínua não deve ser entendida como um fim em si mesma mas antes como um meio/recurso/instrumento ao serviço da inovação e da melhoria da qualidade do ensino e da educação. Montero (2005: 18) alerta ainda que esta preocupação com a formação é “um fenómeno de crescente desenvolvimento, fruto de maiores exigências sociais” que deu lugar ao aumento da investigação nesta área e favoreceu a sua consideração como um ramo do campo disciplinar Formação de Professores.

Os processos de formação contínua, em Portugal, baseiam-se num programa/plano/projeto formativo, creditado ou não pelo Conselho Científico-

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Pedagógico da Formação Contínua de Professores²⁹, envolvendo um conjunto de sessões com a finalidade última de promover, como já referimos, a valorização/desenvolvimento/crescimento profissional dos docentes, num processo de aprendizagem intensiva, durante um período limitado (mais ou menos longo), e orientado/dinamizado por um formador que tem por função facilitar a aquisição de novos conhecimentos e novas competências, que podem resultar em mudanças significativas nas crenças, conhecimentos, destrezas e modos de compreensão dos professores envolvidos (Day, 2001 como citado em Parente 2004: 28).

Um facto curioso, revela Day (*Ibidem*), é a discrepância existente entre a importância atribuída/expectativas depositadas na formação contínua, pela maior parte dos países, e o apoio/investimento que nela realizam. Outros estudos revelam que a formação continuada é uma estratégia cara e morosa e de resultados incertos, tendo em conta o número de variáveis que os podem influenciar:

A formação é uma estratégia cara e morosa e de resultados muito incertos já que a sua eficácia não é uma questão técnica, dependendo fortemente de variáveis impossíveis de controlar em toda a sua dimensão, como, por exemplo, a implicação do formando, portador de motivações e expectativas, interesses e preocupações, ou a do formador, ele próprio portador de uma biografia singular (GEPE, 2008: 81).

Para além disto, a formação contínua de professores nem sempre foi um facto no cenário internacional, Montero (2005: 22) refere que até há pouco tempo a formação docente era apenas inicial e exclusivamente destinada aos profissionais do ensino básico, facto pelo qual a autora considerou esta uma visão “duplamente reducionista”.

Hoje, fruto de um profundo questionamento desta perspetiva tradicional e reducionista da formação, e ainda pelas sucessivas reformas de ensino a que fomos assistindo um pouco por todo o mundo, “a formação soltou o lastro da sua limitação inicial e estende-se ao longo da vida profissional, como um processo de aprendizagem permanente” (*Ibidem*).

Este processo de crescimento, iniciado nos anos 70, levantou necessariamente algumas questões fundamentais sobre o que é/o que deve ser a formação de professores. Este questionamento e preocupação com a formação contínua de professores refletiu-se internacionalmente e as respostas foram-se constituindo, um pouco por todo o planeta (nos ditos países mais desenvolvidos), de forma muito semelhante, não só no espaço como no tempo. Isto é: as preocupações manifestadas pelas várias organizações internacionais sobre

²⁹ Nos termos do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei 207/96 de 2 de novembro), ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua compete proceder à acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores e acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua. Compete-lhe ainda a acreditação dos cursos de formação especializada.

Educação, em geral, e sobre formação de professores, em particular, permanecem quase inalteradas no seu conteúdo, desde os anos 70 a esta parte, na maioria dos países (Montero, 2005: 23-35).

Por exemplo, comparando o relatório da OCDE (1974) sobre o professor face à inovação, com as recomendações da *15ª Conferência Permanente dos Ministros Europeus de Educação*, em Helsínquia, e o seu relatório (Conselho da Europa, 1987), e outros relatórios posteriores, como o informe à UNESCO da *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (Delors, 1996), quase uma década depois, ou com os relatórios de origem norte-americana de Holmes (1986) e Carnegie Forum (1986) e os handbooks editados por Houston e Sikula (1990), podemos verificar que todos estes documentos representam um grande avanço no contexto internacional relativamente à importância/relevância da formação contínua de professores como peça fundamental no alcance de um melhor sistema educativo, mas que pouco diferem em termos de preocupações, recomendações e até medidas concretas relativamente às *deficiências* encontradas na preparação da classe docente.

Com o propósito de melhor ilustrar o que acabamos de referir, construímos um quadro (10) comparativo com dados recolhidos de relatórios referência no plano educativo, desde a década de 70 até ao ano 2000 e, como podemos inferir através da sua análise, pouco parece ter mudado em termos de discurso e preocupações sobre a formação de professores e sua importância. Todos os relatórios internacionais referenciados reconhecem os mesmos problemas na preparação dos professores e propõem medidas relativamente semelhantes.

Mais ainda, podemos dizer, como reflete Montero (2005), que estes problemas e recomendações são atuais: os problemas principais continuam a estar relacionados com a capacidade de resposta dos professores em relação à diversidade e igualdade de oportunidades, às mudanças e novas exigências da sociedade moderna e tecnológica e aproximação da escola ao mundo exterior, mais motivante e com mais sucesso; as medidas propostas continuam a centrar-se, essencialmente, na primazia da prática e da formação em serviço, na mudança de um paradigma transmissivo e hegemónico, numa maior autonomia e responsabilização dos docentes pela sua atividade.

Desta forma, podemos concluir que um aspeto essencial se mantém inalterado: o crédito depositado nos professores e sua formação (contínua) como condição *sine qua non* para a melhoria do sistema educativo.

Renovar a confiança da educação e atribuir-lhe uma função ambiciosa no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades implica manter, e aumentar, as expectativas sobre o papel que os professores desempenham para a consecução desse objectivo. A importância dos professores [...] radica na expectativa de que, através da sua ação, os alunos adquiram a capacidade de enfrentar com confiança em si mesmos, os desafios de uma sociedade progressivamente mundializada e do favorecimento da coesão social. Sobre os docentes repousa a criação das condições necessárias para o êxito do ensino formal e da formação permanente (Montero, 2005: 26).

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 2: Marco Conceitual

	Problemas detetados na preparação/formação dos professores	Medidas propostas para a melhoria da profissão/formação
Relatório OCDE 1974	<p>Tout laisse à penser que <u>la capacité des écoles à dispenser un enseignement qui soit à la fois efficace et humain, économiquement valable, tout en ménageant le maximum de chances pour tous, indépendamment des environnements familiaux et sociaux, repose sur la coopération avec d'autres instances éducatives hors de l'école</u>, les parents en particulier, les organisations communautaires locales, les services sociaux, les employeurs. L'expansion de l'enseignement affecte la position monopolistique de "l'enseignant-expert-en-enseignement".</p> <p>Les innovations dans la plupart des pays Membres rendent sensible la tendance vers une éducation ouverte. On retrouve cette tendance dans certaines des études des experts. Il est admis que l'école ne peut plus être une institution isolée à partir du moment où on élargit les limites d'un enseignement qui, ainsi, tend à devenir universel. Le soutien en faveur d'une éducation plus ouverte provient actuellement pour une large part de ceux qui ont à s'occuper de l'éducation d'enfants défavorisés. On voit souvent dans l'école un organisme mal adapté aux besoins des adolescents de ce type. Le soutien en faveur des liens unissant l'école à d'autres organismes éducatifs, de façon à former un véritable système d'enseignement, est venu également de certains partisans d'une augmentation de l'efficacité de la scolarisation plus traditionnelle, dans la mesure où on y voit un appui pour les enseignants et, éventuellement, une possibilité d'utilisation plus rationnelle des ressources en matière d'enseignement. <u>Les changements dans le domaine de l'enseignement énumérés ci-dessus reposent sur un nombre limité de cas d'innovation. Leur extension exigera une profonde modification de la structure, du contenu et des méthodes généralement en vigueur dans les systèmes actuels d'enseignement.</u></p> <p>Comme le montre l'exemple suédois, il ne sera pas possible d'aboutir à un nouveau type d'enseignement et d'acquisition des connaissances sans des <u>changements appropriés affectant le cadre traditionnel de l'école, de la salle de classe, de la leçon, du livre et, bien entendu, du travail de l'enseignant.</u></p>	<p>Une grande ouverture d'esprit et une grande souplesse seront nécessaires à tous les niveaux du système éducatif pour réduire les inégalités de prestige entre les divers types d'enseignement, par exemple entre enseignement général et enseignement professionnel. <u>Modifications dans le processus d'acquisition des connaissances:</u> Les évolutions prévues dans la nature même de l'enseignement impliquent qu'on modifie la façon dont l'acquisition des connaissances est organisée dans les écoles. <u>Il y aura sans doute glissement d'accent d'un enseignement conçu comme transmission d'un savoir vers un enseignement conçu comme organisation de l'acte d'apprendre. Et c'est cela qui transformera le plus profondément le rôle des enseignants.</u> Ce sera également un facteur décisif en faveur de l'efficacité de leur propre formation. Le passage ne se fera pas facilement étant donné que les méthodes traditionnelles constituent souvent pour les enseignants le noyau à partir duquel s'exerce leur autorité. <u>C'est pourquoi des changements radicaux dans le caractère de l'enseignement devront être accompagnés de changements importants dans la formation des enseignants.</u></p> <p>Les contributions des experts témoignaient d'un accord de fond sur la direction vers laquelle tendent les changements du processus d'acquisition des connaissances, et vers laquelle il y aurait intérêt à aller plus vite. <u>L'enseignant aurait davantage à organiser les divers moyens d'acquisition du savoir, et moins à faire fonction de transmetteur de ce savoir. Il a été admis que l'enseignement traditionnel était souvent inefficace et, dans le cas d'adolescents non motivés, fréquemment inutile.</u> Les changements envisagés peuvent se résumer comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant doit être rendu véritablement responsable de son propre apprentissage ; • l'organisation de l'apprentissage doit faciliter non seulement l'acquisition du savoir en soi, mais l'obtention des mécanismes permettant l'acquisition ultérieure des connaissances • le développement des aptitudes en matière sociale et personnelle devient aussi important que l'acquisition des connaissances cognitives ; • la responsabilité de l'appréciation du travail doit revenir aussi bien à l'enseignant qu'à l'élève ; • les efforts de l'enseignant pour organiser, exécuter et apprécier son propre travail doivent être reconnus comme légitimes par l'enseignant.
Relatório do conclave de Helsinquia - 1987	<ul style="list-style-type: none"> - responder à explosão de conhecimentos e competências exigidos pela sociedade moderna - <u>motivar os alunos</u> especialmente num tempo de forte desemprego - <u>considerar as fontes informais de informação e valores, especialmente os meios de comunicação de massas.</u> - <u>abrir a escola à comunidade imediata e ao mundo exterior</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - melhoria da imagem e do estatuto do ensino de modo a atrair melhores candidatos à profissão, - <u>dar mais importância à prática do ensino e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais durante a formação</u> - proporcionar aos professores <u>maiores oportunidades de formação em serviço sem prejuízo das horas de ensino para os alunos</u> - incentivar os professores a adquirirem uma experiência extra-escolar, especialmente na indústria e no comércio - <u>dar aos professores maiores responsabilidades na avaliação do seu trabalho e na superação das suas deficiências</u> - examinar as necessidades de formação dos formadores, diretores e inspetores e outros administradores escolares.
Informe à UNESCO da CIE - 1996	<ul style="list-style-type: none"> - tensão entre o mundial e o local, - tensão entre o universal e o singular (recuperar o sujeito) - tensão entre a tradição e a modernidade (o desafio das TIC) - tensão entre o longo e o curto prazo (entre a paciência e a fugacidade) - <u>tensão entre a indispensável competição e a preocupação pela igualdade de oportunidades</u> - tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidades de assimilação do ser humano - tensão entre o espiritual e o material 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>educação para vida centro da sociedade</u> - <u>aproveitar o potencial educativo dos meios de comunicação.</u> - uma relação de autoridade, mas também de <u>diálogo entre o professor e o aluno</u> - viragem dos nacionalismos para o universalismo - desenvolvimento de atitudes de pluralismo - compreensão e tolerância face aos preconceitos éticos e culturais - <u>aposta em sociedades democráticas</u> - evolução do privilégio da alta tecnologia reservada a uns poucos para um mundo tecnologicamente unido.
Greenpaper TNTEE 2000	<p>Contemporary teacher education in the Member States of the European Union seems to be strongly influenced by some <u>long-standing traditions</u>. These traditions are made up of a blend of not always consistent and sometimes hidden <u>assumptions, beliefs and opinions</u> on the professional role of teachers and on the acquisition of professional expertise. These long-standing traditions may account for the <u>segmentation and divisions</u> between different categories of teachers and the corresponding models of initial teacher education. They mirror the sharp distinction in schools, specifically that between public elementary education on the one hand and <u>secondary education provided only for a privileged minority</u> throughout the last century and well into this on the other.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - The claim of diversity seems to be a salient feature in discussion of teacher education in the European Union. - <u>The collaborative involvement</u> of all actors involved in teacher education (e.g. politicians, administrators, teacher educators, teachers) in tackling these problems seems to be indispensable to improve the quality of teacher education - <u>diversity at a structural and organisational level may be regarded as a big advantage.</u> Diverse patterns in teacher education might provide rich material for (re-)defining "problemspaces" and for developing "problem-solutions" for reforms and improvements of teacher education believed to be necessary in the different cultural and social contexts of Europe.

Quadro 10: Comparação de alguns relatórios relativos à formação de professores nas décadas de 70, 80, 90 e 2000 (autoria nossa, sublinhado nosso)

Interessa dizer que, apesar do questionamento ter começado um pouco antes, o verdadeiro *boom* do interesse pela formação contínua de professores ocorreu sobretudo nos anos 80, uma época de *otimismo formativo*, como a classificou Montero (2005: 34); foi nesta altura que a formação contínua de professores se instituiu em Portugal: em 1986, como um direito e, a partir de 1989, como um dever (Estrela, 2001 como citado em Parente 2004: 29).

Explica Montero (2005: 14) que este processo de constituição da formação contínua como uma área reconhecida dentro do campo disciplinar da formação de professores se tornou possível graças à ocorrência simultânea de três fenómenos globais: “o aumento da exigência social de formação e desenvolvimento profissional dos docentes (principalmente em épocas de reformas educativas); a reivindicação da elevação do ensino ao estatuto de uma profissão mais considerada e melhor recompensada; e o processo de evolução das instituições de formação e seus formadores”.

Concordando com Estrela (*Op. Cit.*), Montero refere que nos finais dos anos 80 estavam os pedagogos/ didatas “em trânsito para uma mudança paradigmática” (2005: 14), movendo-se de uma tradição positivista e especulativa para uma posição interpretativa crítica. Segundo esta autora, o contributo de Schon em “Teacher Thinking” (1983) foi fundamental para o início de uma perspetiva qualitativa desencadeadora do interesse pelas questões da formação de professores. Conclusão:

Os anos oitenta significaram uma etapa de optimismo para a investigação no ensino e na formação do professorado. [...] Um crescimento, no fim de contas, paralelo ao sofrido pelo currículo, pela organização escolar, pela educação especial, pelas novas tecnologias e pela inovação educativa (Montero, 2005: 15-16).

Assistimos, então, nesta altura a uma crença desmedida na formação dos professores como resolução de todos os problemas da educação. Este conceito de *omnipotência da formação* surge com Debesse (como citado em Montero 2005: 19), quando deu a entender que a solução dependia da formação e sua qualidade. Ora, esta crença no poder da formação, principalmente em tempos de reformas educativas, como referimos atrás, muito expressiva nos anos oitenta, é comprovada pela investigação da época citada por Montero (2005: 20): Gimeno e Gómez (1983); Hoyle e Megarry (1980); OCDE (1982); Mertens e Yarger (1982); Gimeno (1982); Soltis (1987)...

A partir de 2000, muito se disse, escreveu e investigou neste campo da formação de professores, como referem Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre e Demers (2008), na terceira edição do *Handbook of Research on Teaching*:

When the leadership of the Association of Teachers Educators invited us to co-edit the third *Handbook of Research on Teaching*, we were skeptical about the need for another conventional handbook. Since 2000, there had been a steady stream of commission reports, ribbon

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua**3. Metodologia**

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

panels, research syntheses, report cards, manifestos and white papers on teacher quality and teacher preparation (Cochran-Smith et al., 2008: 35).

Daí que a tendência atual esteja mais voltada para a discussão/reflexão sobre os principais desafios da formação de professores do que propriamente na identificação de problemas e respectivas soluções, uma vez que este procedimento foi já exaustivamente intentado e, como vimos, sem grandes evoluções. O próprio handbook de Cochran-Smith et al. (2008: 36) é um exemplo desta nova postura:

Instead of going forward with a conventional handbook, we conceived of what we informally call the “unhandbook”. [...] We wanted to stimulate a broad conversation about foundational issues, bring multiple perspectives to bear, [...] provide new specificity to topics that have been undifferentiated in the past, and include diverse voices in the conversation. [...] we identified nine foundational issues in teacher education. To bring these issues to life, we translated them into set of local questions, for example, What’s the point? Who’s in charge? Who should teach? How do people learn to teach? Does difference make a difference? How do we know what we know?

Nesta nova forma de questionamento, parece-nos assistir a uma tentativa *desesperada* na procura de soluções participadas, uma vez que os tempos são outros e enfrentamos hoje uma situação de crise na Educação que, ainda segundo Montero, atinge igualmente a formação do professorado. De facto, e concordando com esta investigadora, não podemos esperar que as reformas na formação sejam, por si só, promotoras de melhorias no sistema educativo:

Como sabemos de sobra, não são só as questões relativas à formação do professorado que definem as propostas de reforma: intervêm igualmente as questões curriculares, os apoios políticos, económicos, administrativos, pessoais, na realização da mesma... (Montero, 2005: 21).

Mas temos para nós, como demonstra o objeto de toda esta investigação, que a formação contínua pode desempenhar um papel de extrema importância na valorização profissional docente, na mudança de paradigmas educacionais e valores educativos, logo, na melhoria significativa do sistema educativo em geral, desde que implementada numa perspetiva de racionalidade mais prática e crítica do que técnica, com bases na reflexão, colaboração e partilha, e aplicação do conhecimento na ação, centrada na escola e nos professores, como aprofundaremos a seguir.

Uma conclusão muito interessante que Bonal (2012: 19) refere como prova da importância dos professores no sucesso educativo, apesar do cenário atual de crise educacional, é a “alta correlação entre a qualidade docente e o desempenho dos alunos no estudo PISA” (Programme for International Student Assessment)

como sendo uma das características “mais visíveis do sistema educativo finlandês, modelo admirado pelos países mais desenvolvidos”.

Ora, se esta relação existe, de facto, vale a pena procurarmos algumas respostas correlacionadas: por exemplo, Bonal (*Ibidem*) questiona “que parte do desempenho educativo é explicável pela qualidade dos professores, mantendo constantes outras variáveis, como a origem social dos alunos ou o contexto social da escola?”; a nossa questão vem no seguimento desta e procura compreender “qual o papel da formação contínua na qualidade do desempenho dos professores e que tipo de racionalidade ou lógica esta deverá assumir?”. A resposta de Bonal aponta para os professores como protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem (2012: 19):

A consequência, em termos de responsabilidades em política educativa, é evidente: se algumas escolas de zonas desfavorecidas e com estudantes carenciados conseguem obter bons resultados educativos, então, todos os professores que trabalham no mesmo tipo de escola também o podem fazer. Os professores são considerados, portanto, os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. [...] Depois de décadas a ignorar o fator humano na mudança educativa, os professores parecem estar de volta como agentes cruciais do processo de aprendizagem.

A nossa resposta, que todo este estudo de caso sustenta, é que a formação contínua desempenha um papel fundamental neste processo evolutivo e de desenvolvimento profissional no sentido da equidade e sucesso educativos, quando implementada dentro de uma racionalidade/lógica prática e crítica, como veremos a seguir.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

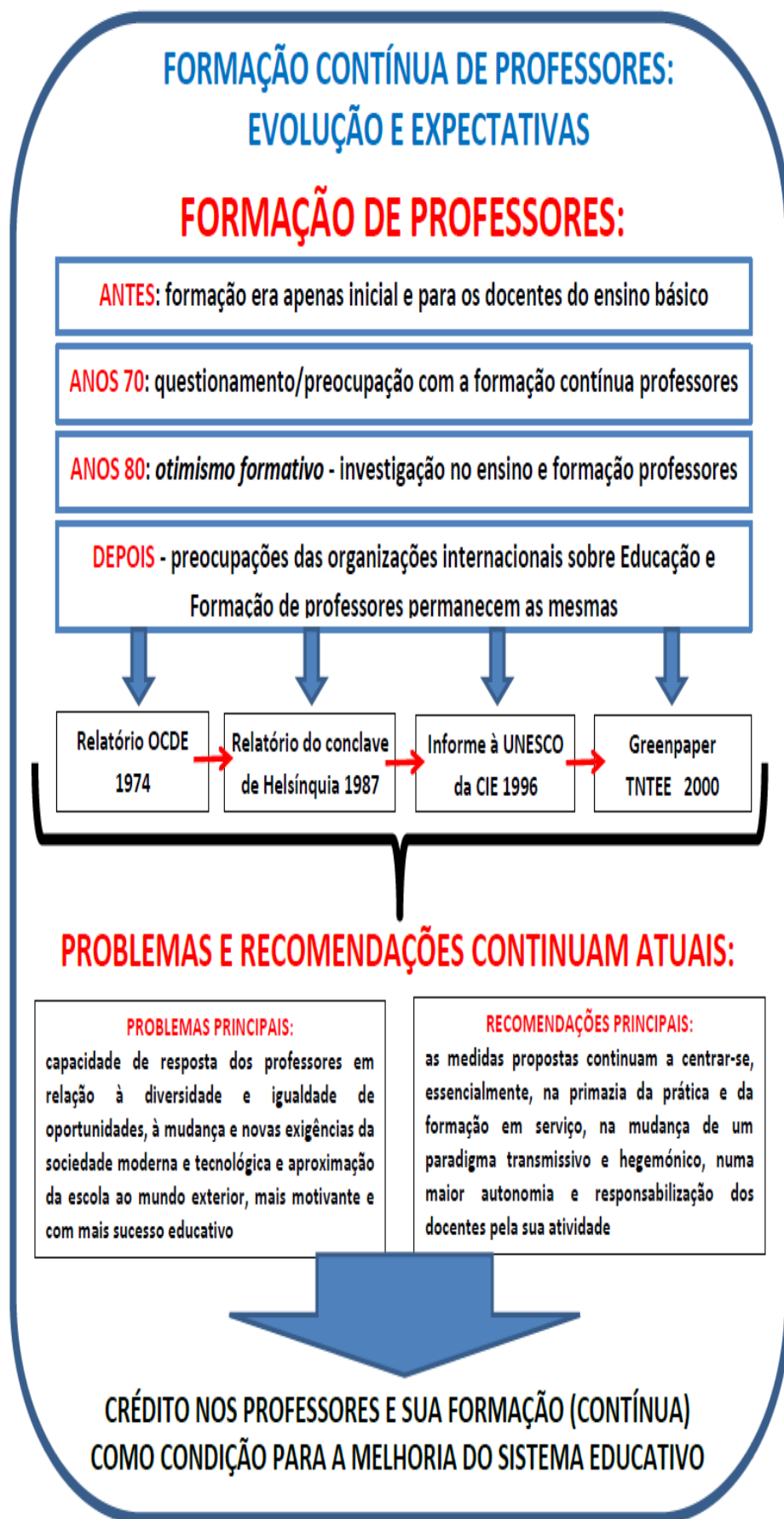
6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



2.6.1. Que formação de professores? Entre a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica

A formação do professorado não deveria ser um testemunho mudo dos acontecimentos que ocorrem na sua realidade, mas um participante activo no compromisso das práticas que se desenvolvem no seu seio com a melhoria educativa dos seus destinatários – professores e professoras – visando favorecer nestes últimos uma actuação profissional mais comprometida com a educação dos seus alunos (Montero, 2005: 17).

Esta *atuação profissional mais comprometida* pede, quanto a nós, uma formação também mais implicada, mais direccionada para a prática educativa, ultrapassando as tradições meramente teóricas e transmissivas que ignoram a ação, a reflexão e o trabalho real e concreto, que realmente têm o poder de transformar, como alerta Freire (1979: 54).

A racionalidade técnica ou técnico-especialista é um modelo teórico-transmissivo que pretende a aplicação com rigor das regras derivadas do conhecimento científico, ignorando certos componentes formativos relacionados com a prática. Na realidade, esta perspetiva técnico-especialista mostra-se muito limitada pois exclui partes fundamentais da profissão e formação, como: “o conhecimento para a ação e o conhecimento profissional dos professores como práticos” (Montero, 2005: 49).

Já Dewey, em 1938, criticava esta epistemologia positivista que transmite a ideia de que o conhecimento se impõe *de cima e de fora*. Esta visão positivista ignora a parte humanista e imprevisível do ensino que não tem lugar numa ciência generalizável:

Nós professores e professoras trabalhamos, em qualquer nível educativo, com pessoas que possuem mentes – e corações – que actuam e reagem no acto de aprender. Os nossos alunos e alunas não são, quais centauros, o prolongamento das cadeiras em que se sentam nas suas aulas. Nos processos de ensino e aprendizagem intervém uma poderosa dose de interação mental, com uma grande riqueza cognitiva e uma enorme singularidade. Aprender a ensinar, levanta [...] problemas que o componente científico, característico da racionalidade técnica, não pode enfrentar sozinho, quando se trata fundamentalmente de fenómenos próprios da prática: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade, conflito de valores... (Montero, 2005: 50).

Formosinho, Machado e Formosinho (2010: 7) refletem sobre a condição do professor, sublinhando esta dimensão abordada por Montero (*Op. Cit.*), que consideram de primordial importância na docência, à qual chamaram de *interação pessoal e desenvolvimento humano*. Veem a interação docente como sendo “directa e prolongada com um conjunto de crianças e jovens, com os pares e com a comunidade”; consideram ainda que esta visão dos docentes como *profissionais*

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

do *desenvolvimento humano*, e não apenas transmissores/repetidores de conhecimentos, é uma dimensão subvalorizada tanto pelas Universidades e entidades formadoras, como pelo Estado, enquanto empregador.

A racionalidade técnica não se deve, portanto, sobrepor a uma racionalidade prática, onde a (inter)ação docente se revela parte fundamental da sua formação/ desenvolvimento/ crescimento:

A interação prolongada entre educador e educando é uma das características principais da docência e dá sentido ao conteúdo da intervenção profissional dos professores, em que se conjugam a componente profissional da intervenção e a componente pessoal da pessoa (Formosinho, Machado & Formosinho, 2010: 11).

Atualmente, são ainda muitas as ações, desenvolvidas no âmbito da formação contínua em Portugal, que apresentam estas características de escolarização, de racionalidade técnica, (Alarcão, 2002; Amiguinho, 1992; Canário, 1994; Machado e Formosinho, 2003; Nóvoa, 1991 como citado em Parente 2004). Todavia, a formação com formato escolar, técnico-especialista, apresenta-se de forma reducionista e limitada, pois organiza-se numa lógica de transmissão de conteúdos e competências a adquirir pelos formandos para serem posteriormente transferidas para as situações de trabalho; o professor/formando passa a ser aquele que executa, por vezes apenas ouve, sem ter qualquer participação na definição dos objetivos, na determinação dos conteúdos de formação, na discussão, partilha e colaboração. Desta forma, o processo formativo não tem em conta as necessidades, interesses e perfil dos docentes participantes, fundamentais para o seu (des)envolvimento.

Outra característica evidente, na maioria destas ações de formação contínua de índole técnico-especialista, é a dicotomia entre a teoria e a prática (Estrela, 2001; Estrela & Estrela, 2001; Machado & Formosinho, 2003 como citado em Parente, 2004). Consideram estes autores que “a relação entre a teoria e a prática apresenta-se como um ponto crítico da formação” tanto inicial como contínua, existindo dificuldades em articular estas duas componentes essenciais, o que poderá, pensamos nós, ser um fator que contribui para a eternização da racionalidade técnica: a prática é entendida apenas como uma concretização da teoria, onde a experiência e os conhecimentos práticos dos professores tendem a ser desvalorizados e/ou desconsiderados.

Contrapondo a esta perspetiva de racionalidade técnica, na qual o professor é alguém que apenas aplica teorias e técnicas científicas decorrentes da investigação académica, surge a racionalidade prática, que entende o professor como um profissional capaz de “refletir na e sobre a prática” (Schon, 1992).

Diz-nos Parente (*Op.Cit.*) que os estudos e reflexões realizados em torno da formação contínua, praticada em Portugal, contribuíram para a implementação de algumas mudanças que foram valorizando uma formação contínua mais prática do que técnica, nomeadamente, através de um “maior investimento ao nível legislativo, ao nível da investigação e ao nível dos recursos”:

No âmbito destas transformações a formação contínua deixa de ser entendida, apenas como um conjunto de acções, frequentemente sob a forma de cursos breves, realizadas para colmatar lacunas existentes ao nível das competências dos professores passando a ser perspectivada como uma das oportunidades de desenvolvimento profissional disponíveis para os educadores e professores (Parente, 2004: 96).

A publicação do Decreto-Lei nº207/96 introduz inovações que aproximam a formação contínua das escolas e seus projetos, assim como dos problemas reais/concretos vividos pelos docentes/alunos. A grande novidade é que esta lei introduz e valoriza várias modalidades que ultrapassam os cursos breves de origem técnico-especialista, como: círculos de estudo, oficinas de formação, projetos, seminários, etc. Esta legislação permitiu, por fim, a possibilidade de mudança de uma racionalidade técnica para uma racionalidade prática em Portugal, mais centrada na escola, nos alunos, nos professores e seus problemas/limitações concretos.

Schon (1992 como citado em Formosinho, Machado & Formosinho, 2010) distingue ainda, dentro da perspectiva prática de formação, duas concepções da relação do prático com a realidade: uma *objetivista*, em que o conhecimento profissional se baseia fundamentalmente em factos que correspondem a verdades e onde tudo é comprovável através da referência a estes; outra *construtivista*, em que os práticos constroem as situações da sua prática com base não só no exercício da arte profissional, mas também nas suas percepções, apreciações e crenças que têm raízes nos seus mundos e que eles acatam como realidade (*outros modos de competência profissional*, segundo Formosinho, Machado & Formosinho, 2010: 19). Ora, esta perspectiva construtivista da aprendizagem profissional está na base da proposta de formação prática dos profissionais, como referem os mesmos investigadores, reportando-se à perspectiva de Schon:

Esta perspectiva construtivista da aprendizagem profissional está na base da proposta de formação prática dos profissionais que, sendo reflexiva, associa a investigação e prática – a investigação *na* prática ou, como prefere dizer David Schon, a reflexão sobre a reflexão na ação –, porquanto aprende-se fazendo, a tutoria prevalece sobre o ensino e estabelece-se diálogo entre o tutor e o estudante sobre a mútua reflexão na ação (1992) (Formosinho, Machado & Formosinho, 2010: 19).

Um pouco mais além deste modelo prático de formação docente, está, a nosso ver, e em sintonia com a visão política que temos vindo a defender, o modelo crítico, onde o professor é visto como alguém que levanta um problema, numa perspectiva explicitamente política (Pereira, 2008: 29):

Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

têm uma perspetiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto.

Ora, esta racionalidade crítica vai ao encontro do que temos vindo a advogar para uma prática consciente e construtivista do ensino, já que as primeiras e capitais opções, como já referimos e tentamos fundamentar várias vezes neste estudo, são efetivamente políticas.

Segundo Schor (1992 como citado em Pereira, 2008: 29), foi Freire quem desenvolveu esta visão política do ensino e da formação por meio do seu método *Diálogo de Levantamento de Problemas*, que tem raízes no trabalho de Dewey e Piaget, onde levantar um problema/um diálogo crítico na sala de aula é sinónimo de pedagogia:

Como pedagogia e filosofia social, o levantamento de problemas enfatiza relações de poder em sala de aula [...] considera o contexto social e cultural da educação, perguntando como a subjetividade do estudante e suas condições económicas afetam o processo de aprendizagem. A cultura do estudante, bem como a desigualdade e a democracia são temas centrais para educadores “levantadores de problemas” quando eles examinam cuidadosamente o ambiente para a aprendizagem (Schor, 1992 como citado em Pereira, 2008: 30).

Pereira distingue três modelos baseados na racionalidade crítica: o modelo socio-reconstrucionista (Liston & Zeichner, 1991 como citado em Pereira, 2008: 30), no qual o ensino e a aprendizagem são vistos como “veículos para a promoção da igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e sociedade” (conforme abordaremos no capítulo 2.6.3. relativo à Formação de professores numa perspetiva de Educação Inclusiva); o modelo emancipatório ou transgressivo (Hooks, 1994 como citado em Pereira, 2008: 30), que concebe a sala de aula como um “local de ativismo político” e uma possibilidade de construção de modos de progressão/emancipação coletivos; e o modelo ecológico crítico (Carson & Sumara, 1997 como citado em Pereira, 2008: 30), onde a investigação-ação se apresenta como método privilegiado para “desnudar, interromper e interpretar desigualdades da sociedade e facilitar o processo de transformação social”.

Indo ao encontro desta perspetiva de racionalidade prática e predominantemente crítica, com a qual nos identificamos, onde os conhecimentos prévios, interesses e necessidades dos docentes/formandos, assim como o levantamento dos seus problemas, assumem um papel de primordial importância na mudança de paradigmas de ensino e de uma visão mais democrática da escola e sociedade, destacamos a interação, a reflexão e a investigação-ação como principais estratégias de formação. A nosso ver, estes são os três pontos nevrálgicos que todo o processo formativo deve atravessar: a reflexão/investigação, a colaboração e a partilha.

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



Síntese 25: Esquema concetual do apartado 2.6.1.

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua**3. Metodologia**

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****2.6.1.1. Reflexão/ Investigação/ Questionamento/ Levantamento de Problemas**

A reflexão arroga um papel central no processo evolutivo do desempenho docente, assumindo-se como o ponto de partida para a reformulação/melhoria das práticas, através da constante indagação, questionamento e investigação dessa mesma práxis e seus resultados, sempre com o objetivo último de melhorar a aquisição/compreensão de conhecimentos e competências por parte dos alunos, levando-os a alcançar cada vez melhores resultados, tanto a nível académico como atitudinal, consciencializando-os (e consciencializando-se) para a equidade e justiça social. Esta nossa perspetiva, que coloca a reflexão no centro da evolução/progresso/ desenvolvimento profissional docente, é partilhada por outros autores com argumentos muito semelhantes aos que apresentamos:

El proceso de reflexión del profesorado debe ir más allá de una concepción simplista limitada sólo a evaluar los objetivos fijados, se hace necesario replantearse constantemente el propio ejercicio profesional, preguntándose por los resultados obtenidos, tanto los previstos como los imprevistos, por las condiciones sociales en las que se desempeña la labor, así como por las situaciones de desigualdad. Sólo desde esa concepción práctica de la investigación – acción puede mejorarse la labor en el aula y en la escuela. Reflexión que debe tener como objetivo facilitar a los alumnos/as la elaboración del conocimiento a partir de su experiencia vital con la realidad (Nieto, 1990: 3).

Pereira (2008: 31-32) refere-se ao movimento dos *educadores-pesquisadores* e ao desenvolvimento da “formação de professores sob a bandeira da reflexão” como uma reação à visão dos professores como técnicos, como os que apenas executam aquilo que outros idealizam (reformas “de cima para baixo”), tornando-os “participantes passivos”.

Esta noção de professor reflexivo, autónomo e investigativo não é recente e surge com Dewey, um filósofo americano já por nós nesta tese mencionado, cuja doutrina, sobre as diferentes formas de pensar e seus reflexos na educação (expressos na sua obra mais representativa “How we think”, em 1910), influenciou o movimento pedagógico no início do século XX e que, surpreendentemente, ainda hoje se apresentam como atuais (Zeichner, 1993 como citado em Alarcão, 1996: 43).

Dewey entendia que a escola devia preparar os seus alunos para a cidadania (noção que ressurge mais tarde com Freire, como vimos anteriormente), ou seja, para a resolução dos problemas da sociedade, aproximando-a da vida real e seus dilemas. Para Dewey, a escola deveria constituir-se como um prolongamento da vida e, simultaneamente, preparar para as suas vicissitudes. Desta forma, opunha-se à organização curricular por disciplinas, concebendo um programa aberto, com base na metodologia de projeto que direcionasse as atividades escolares para a resolução de problemas concretos e reais.

Assim, Dewey considerava a “aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo imprescindível, por necessidade social, mais como um instrumento do que um fim” (Alarcão, 1996: 43). Ora, esta perspetiva pode também ser considerada uma reação contra o ensino tradicional:

A posição de Dewey é, em especial, de reação contra o chamado ensino tradicional que visava a preparação dos alunos para a vida adulta e descurava aspectos essenciais, como os seus interesses pessoais. O professor constituía-se como o senhor da aula; quem tudo sabia e dirigia, sendo a obediência e a submissão virtudes escolares mais importantes do que a iniciativa e a autonomia (Alarcão, 1996: 44).

De facto, revisitamos neste modo de pensar o ensino e a escola preocupações muito atuais, que suscitam hoje grandes discussões e incitam a investigação académica.

A reflexão, retomando um dos que consideramos como ponto nevrálgico do todo e qualquer processo formativo, é vista por Dewey como um meio privilegiado de alcançar algum crescimento/desenvolvimento; ele definiu por “pensamento reflexivo: espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (1959: 13 como citado em Alarcão, 1996: 45). Ou seja, na organização do pensamento reflexivo, uma observação/ percepção/ ideia/ conceito ou prática dá origem a um exame mental que, através de uma consideração séria de ideias ligadas em cadeia e em movimento continuado, atingem um determinado fim, as conclusões. Como explica Alarcão (1996: 47): “os dados e as ideias são as duas pedras basilares do processo reflexivo, porque da interação entre eles há-de surgir uma conclusão”.

Esta conclusão, que Dewey situa na *fase pós-reflexiva*, pode ser o início de um novo pensamento reflexivo, uma vez que a dúvida inicial pode não ter sido dissipada e, nesse caso, voltaremos a debruçar-nos sobre os dados e as ideias, e assim sucessivamente.

Conclui Alarcão (1996: 53), sobre a reflexão e a educação sob a perspetiva de Dewey, que “o acto de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional”, sem o qual pouco sentido tem o que fazemos e praticamos na sala de aula. Daqui, a mesma autora, realça a importância deste ato reflexivo na formação de professores:

A reflexão-ação constitui uma atitude docente indispensável e subjacente às práticas educativas, capaz de provocar alterações fundamentadas das metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade (Alarcão, 1996: 57-58).

Outros autores, como Nóvoa e Zeichner assumem uma postura semelhante perante a reflexão como peça fundamental na formação de professores. Nóvoa (1991 como citado em Alarcão, 1996: 58) afirma que a alteração das práticas educativas, que conduz à melhoria da qualidade do ensino, passa, significativamente, pela formação reflexiva dos professores, que, como práticos

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

reflexivos, assumem-se como atores dinâmicos do processo educativo, com capacidade crítica e de procura de soluções adequadas a cada situação. No entanto, Zeichner (1993: 18) chama a atenção para um facto de extrema importância:

a ação reflexiva é uma ação que implica consideração ativa, persistente, cuidadosa daquilo em que se acredita ou pratica [...] não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.

Desta forma, tendo em consideração que a reflexão é um elemento central na formação de professores mas que não se ensina, é interessante introduzir nesta discussão a perspetiva cognitivo-construtivista de Schon sobre o pensamento reflexivo, distinguindo dois tipos de reflexão: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Sintetizando a ideia de Schon, Alarcão (1996: 59) explica que este defende uma formação de professores fortemente apoiada na componente reflexiva, a partir de situações de prática reais, sendo o papel do formador não tanto o de quem ensina, mas o de quem facilita a aprendizagem, promovendo a reflexão e ajudando a aprender.

O pensamento reflexivo tem vindo a ser defendido, desde os tempos de Dewey, e continua atual, sendo valorizado por inúmeros académicos até numa perspetiva de futuro, como por exemplo, Campos (2002) que nos fala de *profissionais do ensino em escolas autónomas*, delineando perspetivas para a Educação no horizonte do ano 2020; o seu estudo teve como principal objetivo identificar as questões mais importantes que se colocarão às políticas públicas governamentais, relativamente aos professores, apresentando algumas sugestões. Como dimensões de análise, Campos centra-se no papel dos professores, na sua formação e no exercício da sua atividade, procedendo a uma análise prospetiva de documentos normativos básicos. Neste seguimento, Campos retira conclusões muito interessantes, em nosso entender, que vêm ao encontro do modo de pensar o papel do professor e a formação de Dewey, Zeichner, Schon ou Alarcão, o qual partilhamos, como:

A educação escolar não pode ser pensada, planeada e organizada sem ter em conta a escola ou o professor, constituindo os professores apenas a infantaria para executar as mudanças que outros concebem, decidem, organizam. [...] Os professores são os principais actores da mudança necessária na educação escolar, a desenvolver em escolas autónomas (Campos, 2002: 40).

Por *escolas autónomas*, Campos entende um local com uma gestão contextualizada, que promove novas aprendizagens com base em competências transversais, onde a palavra-chave é o trabalho colaborativo. Estas escolas autónomas, ainda segundo o mesmo autor, levam ao conceito de uma *nova profissionalidade* docente, onde os professores enfrentam de forma mais efetiva, reflexiva e contextualizada os novos desafios e exigências da sociedade, podendo

assim contribuir para o alcance de melhores resultados no que ao sucesso dos alunos diz respeito.

Como eixos estruturantes das preocupações/expectativas sociais a ter em conta pelas futuras políticas educativas governamentais, Campos sugere: ao nível do papel do professor, a substituição da noção do profissional do ensino pela de um *técnico/trabalhador social* (devido ao alargamento das funções do professor resultante dos novos problemas sociais) e a substituição do professor individualista pelos *grupos de trabalho*, uma vez que o professor especialista deixa de servir as novas exigências que se colocam ao ensino e as aprendizagens dependem do trabalho colaborativo entre professores que gerem o currículo; ao nível do exercício da atividade docente, recomenda a substituição de um ensino uniforme por um *ensino diferenciado*, tendo em vista o sucesso de uma população estudantil cada vez mais heterogénea; também a passagem de uma gestão centralizada para uma *gestão contextualizada*, já que as soluções estatais/centrais não cobrem as necessidades da totalidade das escolas, devendo existir espaço para gestão curricular diferenciada; ao nível da formação de professores, propõe que deve assentar na preparação para as exigências do desempenho desta *nova profissionalidade*, logo deve ser “mais prática e centrada no profissional intelectual autónomo e reflexivo”.

Schon (1992) chega a colocar a estratégia da reflexão como uma questão de inteligência; afirmando que os *profissionais inteligentes* são aqueles que, de facto, passam pelo processo reflexivo: “de que outro modo podem os profissionais aprender a ser inteligentes se não é através da reflexão sobre os dilemas da prática?”

A colaboração e a partilha, como vimos, associam-se ao processo reflexivo e constituem, quanto a nós, outras duas estratégias a considerar em qualquer projeto formativo que se quer mais prático e crítico do que técnico, pois estimula a reflexão conjunta e leva à retirada de conclusões/soluções sobre situações reais a partir da cooperação e trabalho colaborativo entre os docentes. Estas estratégias foram estudadas por Montero (2011: 70), com o objetivo/compromisso de “poner en relación dos temas –colaboración del profesorado y formación permanente”. Apesar de considerar estes dois conceitos bastante complexos, colaboração docente e formação contínua, Montero (*Ibidem*) refere-os como social e profissionalmente relevantes, logo empreendeu algum tempo a estudá-los, chegando a conclusões que nos interessa sobremaneira neste lugar destacar, o que faremos no apartado seguinte.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



2.6.1.2. Colaboração e Partilha

Relativamente aos conceitos de colaboração e partilha, podemos associá-los a uma série de outros como cooperação, participação, coadjuvação... que, na opinião de Montero, convergem todos numa mesma direção: trabalho conjunto entre docentes na procura de soluções/resolução de problemas reais e concretos:

Nos situamos en un campo semántico amplio dónde términos como cooperación, colaboración, participación, trabajo en equipo -del profesorado- son utilizados de manera indistinta como sinónimos; términos cargados de valor, cobijados por diferentes perspectivas teóricas, un buen número de autores interesados, evidencias empíricas dispares. Si hacemos el ejercicio de buscar los significados de esas palabras, observaremos que todas ellas se refieren a la idea de trabajar junto a otros, de esfuerzo común en pro de alguna meta, de apoyo y ayuda. Compartir, contribuir, coadyuvar, comunicar son otros de los términos implicados en esta amplia red semántica (Montero, 2011: 71, sublinhado nosso).

Como referiu Ainscow (1998), a propósito da implementação de estratégias mais inclusivas e diferenciadas na sala de aula, os professores e as escolas sabem, normalmente, bastante mais do que o que põem em prática no seu dia-a-dia escolar e este problema prende-se, fundamentalmente, com a falta de coordenação, cooperação, colaboração entre os docentes. Logo, parece-nos que o trabalho conjunto, colaboração e partilha, permite aos docentes ultrapassarem as suas barreiras individualistas, partilharem problemas e assumirem uma postura mais reflexiva e investigativa em relação aos processos de ensino e de aprendizagem.

Desta forma, se não questionamos a importância da colaboração no trabalho docente e se se tem escrito tanto sobre as suas vantagens e benefícios no sentido de uma escola mais próxima dos reais problemas e com um espírito mais aberto à reflexão/reformulação e consequente melhoria das práticas, por que razão esta não é ainda uma estratégia comum e corrente nas práticas formativas?

Montero questiona esta mesma limitação, adiantando que a colaboração é um dever de todo o profissional, uma característica no sentido profundo de ser professor:

No emplearé tiempo ni argumentos en justificar la necesidad de la colaboración, la cooperación, el trabajo en equipo o la coordinación entre el profesorado, de éste con las familias, su entorno comunitario, otros profesionales. La colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora que no radica en otra cosa que en cooperar con otros para posibilitar aprendizajes (y aprender uno mismo en ese empeño). Me pregunto qué sucede para que sigamos hablando de la necesidad de cooperación del profesorado (Montero, 2011: 71).

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua**3. Metodologia**

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Intentando uma explicação para a resistência da implementação de uma cultura colaborativa entre os docentes, temos a acomodação e a rotina, assunto que já abordamos anteriormente no apartado 2.2.1.; e ainda o individualismo enraizado no meio escolar fruto de tradições antigas, difíceis de suplantar. Montero chega mesmo a afirmar que o individualismo é uma “característica da profissão docente que se atribui à organização celularista”/compartimentada dos espaços escolares, em disciplinas, em grupos, em departamentos, de portas fechadas e sem abertura à partilha de materiais e informações.

No entanto, este individualismo é por vezes confundido com autonomia, assunto para o qual devemos direcionar também as nossas atenções: a autonomia/individualidade do professor é fundamental para o seu desempenho e desenvolvimento; enquanto individualismo/isolamento comprometem o desenvolvimento da prática docente, já que impedem a reflexão conjunta e uma atitude investigativa relativamente ao processo de ensino:

Individualismo, aislamiento y secretismo constituyen manifestaciones de la cultura de la enseñanza frecuentemente mencionadas y simplistamente entendidas. La estructura celular del trabajo escolar es un estorbo para la colaboración mutua y genera a veces ansiedad e incertidumbre pero sirve también para preservar la autonomía profesional y no sería justo demonizarla (Montero, 2011: 78).

Um outro obstáculo à colaboração, encontrado no estudo desta mesma autora, é a falta de relações de confiança entre a classe docente, que a impele ao secretismo e impede a partilha e a colaboração espontâneas, bem como uma participação voluntária no trabalho e reflexão conjuntos. Os docentes limitam o trabalho conjunto ao mínimo indispensável e, ainda assim, muitas vezes, apenas quando são obrigados.

Una cultura de colaboración implica unas relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia y la coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente. Requiere condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto, pero también actitudes de compromiso profesional (Montero, 2011: 78-79).

Como reposta à integração de uma cultura menos individualista e mais colaborativa na escola, apostamos na formação contínua de professores, utilizando a reflexão conjunta e colaboração como estratégias, seja qual for o seu âmbito, conteúdo, modalidade ou disciplina. A formação contínua pode promover uma atitude de cooperação entre os professores, capaz, estamos em crer, de se sobrepor ao individualismo, rumo a uma perspetiva mais partilhada e interativa do trabalho docente. Esta perspetiva, por sua vez, pode ser vista como um caminho

para o desenvolvimento/valorização profissional, numa escola que se quer mais solidária, democrática, tolerante, inclusiva e com mais sucesso educativo.

Conclui Montero (2011: 78-79), concordando com esta nossa suposição, que:

derrumbar los muros del individualismo y potenciar la cooperación e interdependência entre el profesorado, generando una nueva cultura profesional, se considera un caminho prometedor para el desarrollo profesional, la mejora de la práctica docente y la educación del alumnado.

Vendo assim a colaboração e partilha como uma oportunidade, mais do que uma estratégia formativa, de desenvolvimento profissional, podemos estabelecer algumas ligações entre ambos os conceitos, formação contínua e colaboração, de forma bastante convicta, baseando-nos no estudo da autora que temos tomado como referência, que experienciou esta ligação com resultados bastante positivos e dignos de realce (dados que nos interessaram particularmente na implementação das oficinas objeto deste estudo de caso, já que mantivemos sempre como estratégia base, durante as 150 horas de formação do nosso projeto, a colaboração e partilha entre os docentes):

Entiendo, como decía, la colaboración entre profesionales -de manera sistemática, en torno a un proyecto- como una oportunidad formativa excelente, de desarrollo profesional y de mejora de la práctica del conjunto de las personas implicadas. Y no son sólo palabras. Las pronuncio desde la experimentación de una realidad vivida junto a otras dos colegas, durante casi tres años, trabajando codo con codo con un grupo de profesores -profesionales maduros, experimentados, mayoritariamente mujeres- en un Centro Rural Agrupado (CRA) de la Comunidad Autónoma de Galicia. La experiencia ha formado parte de un proyecto de investigación más amplio sobre estudio de casos de proyectos de innovación educativa con TIC, realizado desde una perspectiva de investigación-acción colaborativa (Montero, 2011: 79).

Assim sendo, Montero explica, nas conclusões sobre este estudo que relaciona formação contínua com trabalho colaborativo docente, que os professores e professoras envolvidos neste projeto de grupo (PIETIC) valorizaram positivamente, de forma generalizada, o trabalho desenvolvido; concluíram ainda que a formação ocupa um lugar de destaque no aumento de competências colaborativas: “el trabajo de reunirse, intercambiar experiencias y problemas, reflexionar sobre ellos, buscar soluciones, experimentar nuevas herramientas, abrirse a otras ideas, discrepar y profundizar en nuestra tarea”...

Todo este processo de evolução profissional observado parece ter origem na colaboração, que apresenta oportunidades de formação e desenvolvimento profissional infinitamente mais valiosas para o crescimento pessoal e profissional do que outras modalidades de formação estabelecidas (Fernández Tilve & Montero, 2007a y b como citado em Montero, 2011: 84).

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua**3. Metodologia**

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Podemos concluir, então, que, neste estudo que analisamos, onde o conceito-chave foi a colaboração, os resultados foram muito positivos indo ao encontro das expectativas iniciais:

Desde el inicio de la investigación entendimos que el comienzo de la colaboración con el grupo de profesores del CRA sería clave. En esos primeros instantes éramos plenamente conscientes de la necesidad de desarrollar un tipo de dinámicas basadas en la construcción conjunta de ideas, reflexionando en voz alta, reconstruyendo nuestro discurso compartido como lo fuera demandando el propio proceso colaborativo. Aspirábamos a que todos los implicados en la investigación –sin importar el sector de pertenencia– pudieran erigirse en co-investigadores, de modo que la investigación no se entendería sin acción, transformación y mejora, y la acción tampoco sin investigación (Tójar, 2006 como citado em Montero, 2011: 80).

Retomando o que defendemos no início deste apartado, pensamos ver corroboradas, pelos autores referenciados, as nossas perceções sobre o que deve ser a formação (contínua) de professores e que estratégias primordiais ela deve adotar: a racionalidade prática e crítica com recurso ao pensamento reflexivo, trabalho colaborativo e partilha entre os docentes, parecem-nos o caminho mais indicado, já que, como afirma Oliveira-Formosinho (2008 como citado em Formosinho, Machado & Formosinho, 2010: 21), este tipo de conhecimento prático “é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional”, sendo que não se pode cingir nem a uma reflexão individual, nem a uma teorização formativa, antes deve englobar variadíssimos contextos e características:

O conhecimento profissional prático não pode ser conceptualizado nem como conhecimento provindo da reflexão de um prático individual, nem como conhecimento provindo da teorização de um formador individual. O conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características colectivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É assim, experienciado por cada profissional nos níveis inter e intra pessoal (*Ibidem*).



Síntese 27: Esquema concetual do apartado 2.6.1.2.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****2.6.2. Os professores, a formação contínua e a mudança**

O trabalhador social [professor] não pode ser um homem neutro frente ao mundo [...] tem de fazer a sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência (Freire, 1979: 49).

A formação deve ser encarada como elemento de um processo global de mudança (*Open File on Inclusive Education, UNESCO, 2001*).

O processo de mudança³⁰, de uma educação tradicional e hegemónica para uma educação inclusiva e diferenciada, não é fácil, a avaliar pelos estudos que se fizeram neste campo (alguns dos quais analisaremos neste apartado), já que existe sempre uma *tensão* entre o progresso e a permanência.

Assim, o segredo parece residir no equilíbrio entre ambos no sentido de se operar uma transformação sem riscos maiores nem grandes perturbações. No entanto, esta agitação inevitável é, de certa forma, saudável, já que existem provas de que, sem um período de turbulência, não é provável que tenham lugar mudanças eficazes e duradouras (Hopkins et al., 1994 como citado em Ainscow et al., 1997: 23).

Este equilíbrio encontra-se na harmonização entre aquilo que existe de qualidade e a inovação cuidadosa, sem exageros, sem “atropelos”.

Antes de mais, para que a mudança aconteça é necessário estar disponível, recetivo, aberto, acessível às novas ideias, até porque, a história da humanidade o vem demonstrando, não existem verdades absolutas. Já dizia o poeta *Todo o mundo é composto de mudança!*

Úcar (2010) refere mesmo o processo de mudança como parte integrante da nossa existência, já que “la persona es siempre ella mismo pero, al mismo tiempo, es siempre diferente”, ou seja “la identidad – al igual que la cultura – no existe como algo acabado”. Este investigador apresenta como três dimensões da existência humana: o conhecimento, a aprendizagem e a mudança, sendo que as três se interrelacionam e interdependem:

Vivir es conocer, conocer es cambiar y cambiar es aprender. Vivir es aprender, aprender es cambiar y cambiar es conocer. Y, por ultimo, vivir es cambiar, cambiar es aprender e aprender es conocer. Los tres, en tanto que sustantivos y verbos, son dimensiones continuas y inseparables en el proceso de existir (Úcar, 2010).

³⁰ Entendemos mudança, neste contexto, como um processo de evolução e desenvolvimento profissional: *modificar, alterar, transformar, variar, dispor de outro modo, dar outra direção a, substituir uma coisa por outra, renovar...* (in Dicionário de Língua Portuguesa, Porto Editora).

Parece-nos que, no âmbito da Educação, continua-se tão arraigado a certas tradições, tão antigas quanto escolásticas, que nos levam a descrever nesta abertura e vontade de mudança/evolução por parte de alguns profissionais do ensino que aparentam ter parado no tempo, como tão bem explica Ferreira (1996: 35):

O nosso sistema educacional baseia-se no conceito medieval de que existe um corpo de conhecimentos finito e estável, dividido em pacotes (física, química, biologia, medicina, etc.) que se vão distribuindo pelos diplomados à medida que eles passam pela Universidade, e que estes podem usar para todo o sempre, como se fora um missal aprovado.

Por outro lado, como já referenciamos em capítulos anteriores neste marco concetual, embora as práticas, muitas vezes, não demonstrem a mudança/evolução do sistema educativo, os esforços legislativos (internacionais e nacionais) têm vindo a sustentar, ainda que fragilmente, uma escola mais atenta à diversidade, à igualdade de oportunidades, à inclusão e à cidadania. Porém, a verdadeira mudança não depende só das normas estabelecidas mas (e principalmente) dos profissionais que a experimentam e consolidam, como esclarecem Costa et al. (2006: 42):

A legislação, por si só, não tem capacidade para iniciar e garantir a sustentabilidade das mudanças que se impõe no sector educativo. De facto, na base da evolução e do progresso dos serviços e dos programas encontram-se outros factores decisivos tais como o empenhamento e a competência de pessoas envolvidas (pais, profissionais e membros da comunidade), a congregação de esforços, o estabelecimento de redes de cooperação ou os apoios e incentivos de organizações internacionais ou de outros países. Em muitos casos verifica-se, mesmo, que as iniciativas assim surgidas se situam à margem ou mesmo contra as directrizes estabelecidas. No entanto, é indiscutível a importância do papel que as orientações normativas desempenham na orientação e funcionamento do sistema educativo e, conseqüentemente, no desenvolvimento numa perspectiva inclusiva (sublinhado nosso).

Concordamos com esta conclusão, que vai, aliás, ao encontro da de Formosinho e Machado (2010) quando falam dos malefícios da *pedagogia ótima* imposta de *cima para baixo*, onde a inovação é determinada por decreto, através de processos burocráticos e centralizadores; estes últimos pensam a mudança/inovação e os professores/escolas executam-na!

Obviamente, estes investigadores duvidam da eficácia deste sistema centralizador, onde os principais agentes da mudança (o professor e a escola), como aprofundaremos mais adiante, não são envolvidos no processo de reflexão, indagação e investigação, sendo pouco provável, portanto, a ocorrência de verdadeiras transformações, mudanças efetivas, nas suas concepções e práticas.

A este propósito, podemos referir o relatório sobre os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (OCDE, 2009) que reforçam a importância da autonomia e liberdade dos professores e escola no alcance do

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

sucesso educativo. Informa este relatório que Portugal registou uma evolução “impressionante” nos resultados relativamente ao estudo de 2006, ultrapassando a Espanha e aproximando-se da média dos países da OCDE, sendo que “os melhores resultados são obtidos, em geral, pelas escolas mais autónomas, que têm mais responsabilidades e liberdade na condução da sua atividade” (OCDE, 2009).

Ora, estas conclusões remetem-nos novamente para a necessidade de uma escola autónoma, democrática, com poder e capacidade de decisão e não apenas executora de ordens prescritas *de cima para baixo*.

Acima referimos que mudar não é fácil, mas reforçaremos aqui que a mudança (sem ser imposta) é possível, está estudada e comprovada, nomeadamente através de investigações neste âmbito, como por exemplo a realizada por Gadotti (2000) sobre a educação para e pela cidadania através das experiências da Escola Cidadã na realidade brasileira. Uma das suas principais conclusões nesse estudo foi precisamente:

Mudar é possível. Devemos recusar a tese fatalista de que a escola pública brasileira não tem mais remédio. Podemos sim mudar a escola pública. As recentes experiências, fundadas na concepção cidadã de educação, representam uma alternativa viável ao projeto neoliberal capitalista de escola pública. Elas comprovaram que a escola pública pode ser competente, participativa e democrática (Gadotti, 2004: 14).

Outros exemplos que nos mostram a possibilidade de mudança, são-nos testemunhados pelos estudos de Costa e Paes (2000), Meijer (2003; 2005) e Kugelmass (2004), que referenciamos neste estudo aquando da temática dos *Estudos sobre a Implementação da Inclusão em Portugal* (apartado 2.2.3), que fazem alusão a resultados muito positivos no âmbito da implementação de práticas inclusivas em escolas, tanto a nível nacional, como internacional.

O relatório *Promovendo a Educação Inclusiva em Portugal* apresentado no 5º Congresso Internacional de Educação Especial, na Universidade de Manchester - *Including the Excluded* – (Costa & Paes, 2000), descreve o desenvolvimento de projetos de investigação-ação neste campo e apresentam conclusões fundamentais sobre as práticas, reforçando o facto de o impacto do projeto ter obtido grande aceitação por parte dos professores envolvidos e introduzido novas estratégias de ensino e aprendizagem na sala de aula, especialmente a cooperação criança-a-criança e o aperfeiçoamento dos trabalhos de grupo, surtindo resultados muito animadores, tanto ao nível da sala de aula como do trabalho colaborativo entre professores. Estas conclusões provam-nos que a mudança é possível!

Os dois *Relatórios Síntese sobre Educação Inclusiva e Práticas na Sala de Aula* (Meijer, 2003; Meijer, 2005), publicados pela *Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais*, investigaram 15 países, entre os quais Portugal, realçando que destes estudos de caso ressaltam algumas conclusões basais, sendo que a primeira de todas prende-se, precisamente, com o

facto de ser possível: “o estudo revela que a inclusão nas escolas [...] é uma realidade” (Meijer, 2005: 33-34).

O estudo de Judy Kugelmass (2004), *The Inclusive School*, que investigou a inclusão em escolas oficiais de Inglaterra, Portugal e Estados Unidos, descreve o que caracteriza estas escolas, apresentando alguns pontos comuns, entre os quais importa destacar aqui a mudança ocorrida nos conceitos e práticas dos professores relativamente à inclusão; a colaboração entre os membros das equipas pedagógicas (trabalho colaborativo e de partilha) e entre estas e os seus alunos; um último ponto a destacar neste estudo é a liderança, que passa a ser partilhada com os professores e outros membros da equipa, numa vontade generalizada de lutar pela sustentabilidade das práticas inclusivas.

Todos estes estudos (e outros que aqui não revimos) mostram-nos, como referíamos atrás, que a mudança de paradigmas, conceitos e práticas docentes, no sentido de uma escola inclusiva, democrática e preocupada com o sucesso de todos os seus alunos, através da implementação de metodologias diferenciadas, colaborativas e equitativas, é possível.

Devemo-nos centrar, então, no principal agente da mudança, uma mudança que se quer de *baixo para cima*, alicerçada em princípios democráticos e emancipadores. Díaz (2010) dá-nos uma possível resposta com a qual concordamos inteiramente: “Los profesores son el eje decisivo de cambio. Sin buenos profesores no es posible lograr éxito educativo”.

Caetano (2004: 30) defende também, nos seus estudos sobre a mudança, a ideia do professor como seu principal agente:

...mudança de si, mudança dos alunos, das organizações escolares, da própria profissionalidade, do ensino. Salienta-se, por um lado, o papel central do professor como chave da mudança educacional e ainda a importância de o professor desenvolver a sua própria capacidade de mudar.

Esta investigadora refere que os professores, ao estarem constantemente envolvidos em grupos e atividades diferentes ao longo da carreira, devem estar preparados para essas mudanças de situação, “desenvolvendo competências e atitudes de indagação constantes” (*Ibidem*).

É nestas competências e atitudes que, na nossa opinião, é fundamental o formador centrar os seus esforços e atenções, pois é daqui que surgirá, como refere Caetano, um *comprometimento com a mudança*.

Ainda segundo a mesma autora, as competências necessárias ao professor para que este comprometimento com a mudança aconteça, passam pela compreensão: de si mesmo enquanto aprendente, dos contextos nos quais se aprende e suas influências na própria aprendizagem, da utilização adequada nas situações concretas, no questionamento constante e na procura de alternativas que permitam a expansão destas competências. O mais importante de tudo, diz a investigadora:

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

...é acreditar que a mudança é possível e ter uma atitude positiva perante o risco, a imprevisibilidade, a complexidade e a diversidade, bem como resistência à frustração e aceitação de problemas [ou contradições e conflitos enquanto desafios e não obstáculos]. (*Ibidem*)

Também Campos (2002: 41) refere, como revimos atrás, o professor como principal agente da mudança educacional através daquilo que chama de *nova profissionalidade*.

Assim sendo, urge questionar de onde vem a resistência que encontramos em alguns professores relativamente a esta mudança que sugere evolução, equidade, desenvolvimento e progresso?

Paulo Freire (1979: 23) encontra uma resposta possível para esta limitação: “a alienação facilitista dos profissionais acomodados”. Explica:

Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu que fazer ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, será mais fácil para conseguir seus objectivos, ver o homem como uma “lata” vazia que vão enchendo com seus “depósitos” técnicos. Mas ao desenvolver desta forma sua ação, que tem sua incidência neste “homem-lata”, podemos melancolicamente perguntar: onde está seu compromisso verdadeiro com o homem, com sua humanização [educação]?

Outro grande argumento dos resistentes à mudança é a falta de tempo. Também em relação a isto a opinião, sempre atinente, de Freire contra-argumenta (1979: 23):

Não há tempo para a inovação [...] terminam, então, por cair na irónica contradição “para não perder tempo” o que fazem é “perdê-lo”, não, talvez, num tempo presente, mas, certamente, num tempo futuro...

Em tempos de mudanças tão significativas em termos políticos, sociais, culturais e tecnológicos, como aos que assistimos hoje, temos para nós que está na hora de tentar, de mudar, inovar, correr riscos, empreender, ser criativo, apostar em novas práticas, sempre em busca de mais e melhor equidade e sucesso educativos, ultrapassando medos ou receios, sem “cinto de insegurança”, seguindo o conselho de Freire:

Todas as manifestações de alienação [alheamento] explicam a inibição da criatividade [...]. Esta, geralmente, produz uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação. No lugar deste risco que deve ser corrido, (a existência humana é risco) e que também caracteriza a coragem do compromisso, a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança (Freire, 1979: 25).

Claro que a mudança implica *insegurança*, já que está muito dependente das diferentes *culturas profissionais*, como refere Montero (2011: 77), que são,

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua**3. Metodologia**

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

afinal, “los procesos de socialización profesional, los acontecidos en los escenarios de la formación del profesorado y en las instituciones donde los docentes desempeñan su trabajo, que configuran una determinada cultura”.

Esta cultura, continua a mesma autora, é o conjunto de conhecimentos, valores, crenças, comportamentos, social e historicamente construídos, partilhados pelos membros de uma profissão, nomeadamente a docência. Isto significa que, dentro de um grupo de trabalho, os valores, crenças, atitudes, culturas, são completamente diferentes, se não divergentes, o que impede, muitas vezes uma sintonia e harmonização no processo reflexivo e de mudança.

Refere Montero (*Ibidem*), de forma irónica, a propósito das diferentes culturas, capazes de promover a mudança no meio docente, que implicam *quase nada*:

La cultura, cual Dios Jano, presenta una doble cara. Funciona como marco de referencia con el que interpretar los asuntos profesionales y actuar de modo “apropiado” a cada situación y, en simultáneo, da cuenta de los conflictos y divergências presentes en las relaciones profesionales. Cambiar una cultura profesional, advierte Bolívar, exige cambios en los papeles y patrones de relación existentes, rediseñando los espacios laborales, la formación del profesorado, las estructuras organizativas y los modos de pensar y desarrollar la enseñanza. Casi nada!

Outro dos problemas reside, então, nas diferentes culturas existentes entre os professores, que, apesar de compartilharem um marco referencial cultural próprio da sua profissão, têm origens, idades, experiências e competências diferentes.

Uma das soluções decorre precisamente do contributo da formação de professores na promoção de uma cultura comum, através da colaboração, cooperação e trabalho em equipa. Porém, diz-nos Montero (2011: 77), que este contributo, apesar de tão importante para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, está ainda muito aquém das expectativas:

Por otro lado, el diseño de la formación está lejos aún de contribuir a la construcción de una cultura común en aspectos tan relevantes para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como el de la colaboración, cooperación o trabajo en equipo del profesorado. Un talón de Aquiles demasiado reiterado pero no por ello resuelto.

Para Formosinho e Machado (2010: 51) uma outra resposta possível a esta resistência à mudança, que nos pareceu muito interessante e pertinente, são os próprios contextos burocráticos que acabam por influenciar/ condicionar/ determinar a aprendizagem profissional docente. Ou seja, aquilo que a própria escola e seus sistemas “ensinam” aos professores não parece favorecer a reflexão,

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

investigação e mudança, antes acabam por *formatar* a sua ação, de acordo com orientações burocráticas³¹:

O exercício da docência faculta ao professor o treino de competências profissionais. Estas traçam-lhe um saber experiencial que lhe formata a ação docente. Importa, por isso, deslindar o “saber” que o professor “aprende” na escola enquanto contexto de socialização profissional para, a partir daí, inferir a aptidão da escola para a aprendizagem organizacional e aquilatar das condições de possibilidade do seu desenvolvimento organizacional. [...] Não se ignora que os professores são actores na escola e que esta é uma construção social, mas sublinha-se o peso que a escola adquire enquanto instituição da modernidade, organizada segundo padrões técnico-burocráticos comuns às grandes organizações sociais. Essa organização faz da escola uma entidade “reificada” que existe para lá da ação dos professores.

Estes investigadores concluem que a *tensão entre o instituído e o instituinte* corresponde ao campo de associação entre formação e trabalho docente: sendo os professores considerados como *agentes comandados*, mas também “actores capazes de cálculo e escolha”; a escola é, assim, vista como um “lugar de execução de acções pré-determinadas”, mas ao mesmo tempo de *ações concretas* organizadas pelos professores para resolverem os problemas/situações reais, relacionados com o funcionamento da escola.

Esta perspetiva é interessante, mas algo incompatível, se tivermos em conta, como alertam os mesmos autores (Formosinho & Machado, 2010: 52), que “a inovação só é possível quando acontece dentro dos limites do instituído”, burocraticamente falando, que adquire, desta forma, a designação de “pedagogia óptima”. Esta expressão, algo irónica, deve-se, quanto a nós, ao facto de ser utópica, já que implica a pretensa união entre a norma e a inovação.

Explicam os autores que esta *pedagogia ótima* insere-se num quadro em que “a inovação só é possível se e enquanto decretada segundo os princípios da uniformidade e da impessoalidade”, o que, à partida, nos parece um verdadeiro contrassenso e permite aberrações ideológicas como pensar que a “apropriação burocrática do currículo e a normalização de uma tecnologia escolar permite à modernidade concretizar o princípio da igualdade dos alunos através do princípio de ensinar a todos como a um só”! (*Ibidem*).

Por considerarmos a existência de uma profunda incompatibilidade entre norma e inovação, entre uniformidade e igualdade, entre a resistência

³¹ Por **ação burocrática**, os autores entendem: *caracteriza-se principalmente pela impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez. A ação da decisão burocrática operacionaliza-se através da pré-categorização das situações possíveis que ocorrem na vida das escolas e da pré-decisão dessas situações. É esta pré-decisão, baseada numa pré-categorização, que, dando as mesmas soluções para todas as situações, garante a uniformidade dos processos desisórios em todo o território. Ela garante, de igual modo, a impessoalidade da decisão, na medida em que a pré-categorização dificulta a consideração, na tomada de decisão, dos fatores pessoais, de amizade, políticos, entre outros* (Formosinho & Machado, 2010: 54).

(burocrática) e mudança, não podemos deixar de aceitar esta ideia de que um dos motivos principais que travam a mudança e atrasam o progresso pedagógico é a burocracia vigente no sistema escolar, demasiado dependente da entidade empregadora, o Estado, que desempenha uma função mais controladora do que formadora e orientadora, não obstante as tentativas legislativas que advogam a autonomia de escolas e professores³².

Dizem Formosinho e Machado (*Ibidem*):

Enfatizamos a socialização burocrática dos professores para a não-ação e destacamos a articulação entre carreira docente e desempenho burocrático da docência.

De facto, entendemos esta articulação como algo improvável, encarando-a mais como uma distinção: entre o ser professor, reflexivo, autónomo, inovador, e o ser um mero executor de ordens e normas (curriculares e outras). Aceitamos, no entanto, que talvez a solução sustentável, não a ótima, passe por uma articulação, um meio-termo, uma combinação da norma e da inovação, do instituído e do instituinte... na impossibilidade de uma pedagogia verdadeiramente ótima, com bases na reflexão, investigação, diálogo, partilha e colaboração e muita autonomia, talvez a articulação possa corresponder a um passo em frente, no sentido de uma pedagogia aceitável (não ótima, insistimos), que tenta conciliar as normas com a inovação; como propôs Bonal (2012: 19): as respostas dos professores em relação às reformas impostas podem ser seletivamente aplicadas, instrumentalizadas, numa atitude de resistência, através da pouca e relativa autonomia que lhes atribuem.

Admitindo, então, que, “num sistema centralizado, constitui uma das marcas distintivas da “cultura escolar” o princípio da uniformidade – das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação” (Formosinho & Machado, 2010: 59), podemos concluir que este não beneficia em nada uma pedagogia diferenciada com bases nos interesses, necessidades e perfil de aprendizagem dos alunos, que temos vindo a defender, como resposta para o sucesso educativo de todos os alunos e para a excelência académica:

A uniformidade é um conceito essencial a todo o centralismo, que não tolera que as escolas adoptem soluções diferentes para os mesmos problemas básicos. Na verdade, no conceito de uniformidade está implícita a crença de que há sempre a melhor maneira de fazer as coisas (Taylor, 1982), válida independentemente das pessoas, das condições locais e das circunstâncias (*Ibidem*).

³² Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, depois revisto pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Esta ideia de *pedagogia ótima* que se concretiza num programa ótimo, um currículo ótimo, um professor e alunos ótimos, uma duração de aula ótima, uma escola ótima, é muito comparável há já expressa por Formosinho, em 1987, pelo *currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*, que se apoia na velha perspetiva de que uma medida serve para todos, tendo em conta o aluno ideal, o professor ideal, os recursos ideais e a escola ideal, que só existe na cabeça dos burocratas (centralistas) que definiram as normas.

Neste contexto, dizem-nos os mesmos autores (2010: 60), que a única via de inovação possível num sistema assim centralizado, é o *modo burocrático de inovar*, ou seja: centralizado na mesma, igualmente “de cima para baixo, concebido pela máquina administrativa e de aplicação universal e uniforme em todas as escolas”:

Na verdade, num sistema centralizado e burocrático, a introdução de mudanças na pedagogia da escola – seja alterações no conteúdo ou na forma, na estrutura pedagógica ou na prática pedagógica, diga respeito aos alunos, aos professores ou aos processos – só é possível através da produção de regulamentos administrativos: decretos-lei, decretos simples, portarias, despachos normativos, despachos, circulares, ordens de serviço, instruções, esclarecimentos, etc. (Formosinho & Machado, 2010: 60).

O que acontece, na grande maioria das vezes em que os ideólogos centrais tentam inovar a este nível macro, é que as mudanças não se fazem sentir a um nível micro (nas escolas/salas de aula), pois não são entendidas pela maioria dos profissionais que não participaram no processo de reflexão, investigação e inovação.

Assim, as respostas a estas inovações impostas, digamos assim, acabam por se traduzir em respostas completamente divergentes ao pretendido, como por exemplo limitarem-se a uma substituição de nomenclatura, dando continuidade às mesmas práticas!

Podemos dar como exemplo a polémica substituição dos objetivos (gerais e específicos) pelas competências e, depois, por conteúdos. Na prática docente, na sala de aula, poucos efeitos se fizeram sentir, dizemo-lo porque o experienciamos enquanto professora e enquanto formadora de professores: apenas se substituíram verbos por nomes nas planificações e, agora, dá-se ainda mais ênfase aos conteúdos. A pedagogia ao nível da sala de aula pouco ou nada se alterou, pois não houve qualquer reflexão, participação, investigação, nem, consequentemente, entendimento, do porquê das alterações operadas que nunca foram sentidas como inovações, mas apenas enquanto normas burocráticas a cumprir/executar.

Por isso, este é um tipo de “inovação por decreto, cujo modelo se baseia na filosofia de que no topo se inova e na base apenas se executa” (*Ibidem*), que nunca poderá proporcionar verdadeiras mudanças e à qual, na nossa opinião, os formadores de professores devem estar atentos e discutir nos diversos processos formativos, designadamente através de reflexão, colaboração e partilha. A

formação deve encarar o professor como um agente de mudança e promover atitudes e competências que proporcionem este crescimento/ evolução/ desenvolvimento profissional.

No entanto, devemos admitir que mesmo em contexto de formação (numa perspetiva de racionalidade prática e crítica, com bases na reflexão, colaboração e partilha), e apesar do empenho e comprometimento do formador, a resistência à mudança pode persistir em alguns docentes. Caetano (2004: 32) adverte que “o comprometimento e finalidades propiciadoras da mudança podem entrar em conflito com situações concretas, nomeadamente de formação, propiciando fenómenos que alguns autores designam de *resistência à mudança*”.

Ora, esta *resistência* parece surgir, segundo a mesma fonte, quando as necessidades básicas de trabalho são ameaçadas:

Este processo [resistência à mudança] será, assim, activado sempre, mas sobretudo quando as mudanças externas e internas ameaçam romper profundamente com a ordem existente, constituindo uma forma de lidar com o sentido de perda, com a ameaça à auto-estima, com a confusão e o conflito que a mudança despoleta. (Caetano, 2004: 32)

Assim sendo, a autora propõe uma estratégia idêntica à que atrás expusemos, de Ainscow (*Op. Cit.*), que é o equilíbrio entre as conceções e práticas existentes e a inovação, já que, explica, não deve haver mudança sem a “manutenção de alguma continuidade que dê segurança aos indivíduos e alguma estabilidade aos sistemas”, pois a insegurança pode despoletar um mecanismo de defesa, de resistência à mudança. Desta forma, a autora apresenta alguns princípios com os quais se deparou na sua experiência formativa (Caetano, 2004: 32), que tomamos a liberdade de aqui apresentar como estratégias a ter em conta em qualquer processo formativo de forma a evitar a indesejável resistência à mudança:

- (i) os processos de investigação-formação e investigação-ação desenvolvidos constituem-se enquanto processos interativos e abertos de negociação constante;
- (ii) as expectativas mútuas vão-se definindo conjuntamente, dando o futuro incerto lugar ao controlo parcial;
- (iii) as finalidades da formação são, deste modo, redefinidas interativamente e as ações passam de aproximações imperfeitas a idealizações;
- (iv) o processo formativo, enquanto terreno propício à emergência de resistências, é também um excelente lugar de progressiva resolução de conflitos ao longo de todo o processo.

Acreditamos no papel da formação no sentido de ajudar os docentes a ultrapassar as dificuldades e apoiá-los na mudança, ainda que este seja um desafio *grande* e trabalhoso: “acompañar y ayudar a las personas, a los grupos y las

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

comunidades a ser sujetos [críticos e conscientes] es, desde mi punto de vista, el reto más importante que se les plantea a la educación y a la pedagogía social” (Úcar, 2010).

Ainda sobre o processo de mudança docente, Alarcão e Roldão (2012) referem a adaptação do modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, já por nós atrás exposto a propósito das dificuldades de aprendizagem dos alunos, ao desenvolvimento profissional (por parte dos autores Alarcão e Sá-Chaves, 1994 e Oliveira-Formosinho, 1997 como citado em Alarcão & Roldão, 2012: 17-18), tendo constituído, segundo as autoras, um referencial teórico estruturante da compreensão dos movimentos de autotransformação dos professores que acompanharam. Os estudos que levaram a cabo, e que cruzaremos com o nosso aquando da análise de dados e conclusões, mostram que, de facto, o processo formativo leva a transições ecológicas importantes no desenvolvimento profissional dos docentes. Logo, esta é uma área em que importa investir e urge intervir.

Concluimos este apartado, relembrando três pontos fundamentais nele perspectivados e, pensamos, fundamentados:

1 – a inovação/mudança educacional rumo à inclusão é possível e promotora de progresso/desenvolvimento;

2 – a resistência à mudança entre alguns docentes é um mecanismo de defesa normal perante a intimação do novo/desconhecido, por razões várias (conformismo/rotina, burocracia, cultura profissional, ameaça, etc.)

3 – a formação pode e deve desempenhar um papel essencial neste processo de mudança, estabelecendo uma ponte entre o existente e o novo, de forma a transformar tensões, conflitos, problemas e receios em criatividade, desafios, investigação, reflexão e diálogo.

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

2.6.3. A Formação de professores numa perspetiva de educação inclusiva

A preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor chave na promoção das escolas inclusivas (UNESCO, 1994).

A formação é uma peça importante do aperfeiçoamento da escola e no desenvolvimento de modelos educativos de natureza mais inclusiva (UNESCO, 2001).

Convocando Campos (2002), uma vez mais, e as suas prospetivas para a Educação no horizonte do ano 2020, o perfil do professor deverá ser cada vez mais defensor de uma ideologia inclusiva, com práticas voltadas para a educação para Todos; esta ideia assenta no seu conceito de *nova profissionalidade docente*, que imana das novas exigências e desafios que se colocam ao professor de hoje, a quem são reivindicados cada vez melhores resultados e maior sucesso educativo, apesar da grande diversidade de alunos que ensina. Deste modo, o mesmo autor coloca o professor numa posição privilegiada no processo educativo, confiando-lhe a difícil tarefa de executar a mudança premente na escola e na educação e é neste âmbito que o Professor tem uma responsabilidade acrescida, uma vez que a *nova profissionalidade* supõe profissionais do ensino intelectuais e autónomos, como trabalhadores sociais, que permitam, através do trabalho colaborativo, a inclusão das novas aprendizagens no currículo e um ensino mais diferenciado e diversificado, capaz de chegar a Todos, como já tivemos a oportunidade de mencionar.

Estas premissas defendidas por Campos, e outros teóricos da Educação que temos vindo a citar, são as da Escola Inclusiva, advogada também pela UNESCO, que sugere como princípios organizativos fundamentais na sala de aula, com vista ao sucesso educativo: (i) a aprendizagem ativa, (ii) a negociação de objetivos, (iii) a avaliação contínua, (iv) a prática, reflexão e reformulação (v) o apoio e ajuda (Ainscow, 1998: 85-102).

Ora, estes princípios, Ainscow (*Ibidem*) transfere-os de igual modo para a formação de professores por forma a consciencializar a classe docente para a importância da integração de práticas equitativas na sua atividade. Mais uma vez, coloca-se a tónica no professor como agente da mudança necessária no ensino/educação, que tem o aluno no centro do seu processo, construindo uma escola democrática, de trabalho e esforço conjuntos, onde todos são iguais e têm iguais oportunidades de sucesso e excelência académica.

Nesta proposta está patente a ideia de ensino construtivista de que temos falado. O papel do professor não se reduz, como alguns querem fazer acreditar, antes evolui para mediador, moderador, orientador, facilitador, supervisor do processo de aprendizagem. E, ao contrário do que se possa pensar, este nível de prestação é bastante mais exigente e trabalhoso do que a simples transmissão/exposição de conteúdos, qual *robot pré-programado*, como refere Ferreira (1996: 24):

Para quem não tenha vivido os problemas de quem ensina, não é evidente que os docentes não são veículos passivos de programas. Um professor não é um “robot” préprogramado que executa programas (informáticos) de acordo com as alíneas dos programas (de ensino) ministeriais.

De facto, pensamos que é neste ponto que a adaptação/diferenciação curricular faz todo o sentido, dando a oportunidade aos docentes de atualizarem os currículos nacionais em conformidade com as especificidades das escolas que integram e alunos que educam, através dos Projetos Educativos e Curriculares de Escola e de Turma. Esta legislação³³, no quadro da autonomia das escolas, revelou-se fundamental para a possibilidade de concretização de uma pedagogia diferenciada nas salas de aula portuguesas, permitindo aos professores ultrapassarem os limites altamente redutores dos métodos expositivos e passarem à mediação da construção da aprendizagem por parte do próprio aluno.

A formação de professores numa perspetiva de inclusão deve, então, assentar em princípios básicos que capacitem os docentes a lidar com a diversidade que encontram na sala de aula, passando de métodos hegemónicos para métodos diferenciados, mas principalmente, deve ser um processo contínuo, sob pena de não chegar a surtir os efeitos desejados, como adverte o *Open File on Inclusive Education (UNESCO, 2001)*:

A formação deve assentar num processo contínuo, que garanta a **todos** os professores os conhecimentos e competências necessários para (a) educarem todos os alunos da forma mais eficaz, (b) possibilitarem que alguns professores assegurem acções de apoio junto dos colegas e dos alunos com necessidades educativas mais comuns e (c) que especializem outros, para o atendimento dos alunos com problemas de maior complexidade e de baixa incidência (sublinhado nosso).

Desta forma, refere ainda o mesmo documento (*Ibidem*) que:

as estratégias/modelos de formação devem ser flexíveis e contemplar estratégias de multiplicação e divulgação, realçando a importância do acesso e contacto com boas práticas educativas, que devem ser entendidos como estratégia privilegiada de formação e actualização.

Como conclusão importante, podemos retirar da literatura revista que a formação para a inclusão não é um processo estanque e individualista, antes requer colaboração, partilha, abertura a novos conceitos e estratégias e, principalmente, deve ser um projeto prático, contínuo e dinâmico, sempre em evolução e constante reflexão/reformulação: “as iniciativas e dispositivos de formação devem ser objecto de ajustamento e desenvolvimento contínuos” (*Ibidem*).

³³ Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, depois revisto pelo Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Também Parrilla faz referência a esta importância da reflexão sobre a diversidade na formação de professores, mas sempre num contexto integrado nas práticas educativas, sob pena de surtir o efeito contrário ao desejado, perpetuando estereótipos e preconceitos:

La literatura sobre la formación de profesorado y desarrollo profesional apoya claramente la idea de que la reflexión guiada sobre y durante las prácticas es crítica para determinar el valor de las experiencias de campo. También hay acuerdo en señalar que las experiencias prácticas, sin esa reflexión guiada, pueden convertirse en experiencias no educativas (Zabalza, 1997). Pueden llevar incluso a perpetuar y legitimar prejuicios y estereotipos (Zeichner y Hoefft, 1996). De ahí el valor que las experiencias prácticas en diversidad tienen cuando se incorpora la reflexión como parte de las mismas (Parrilla, 1999: 13).

No que respeita ao sistema português de formação de professores numa perspetiva de educação inclusiva, a análise feita por Costa et al. (2006) evidencia alguns fatores que, segundo os autores, e também na nossa opinião, devem ser alvo de reflexão. Desta forma, salientam aspetos relacionados com a formação inicial e com a formação contínua de professores, pelo que daremos maior atenção ao segundo objeto, por o presente estudo de caso se reportar declaradamente à formação contínua e não à inicial, embora reconheçamos a sua incontornável interligação.

Assim, relativamente à formação inicial, os autores notam que, apesar de existirem conteúdos disciplinares relacionados com a educação especial nos cursos de pedagogia, “nem sempre estes se processam de forma a promover a educação inclusiva, pois não asseguram, de forma generalizada, os conhecimentos e as competências necessárias a um atendimento eficaz de classes heterogéneas” (Costa et al., 2006: 37):

De facto, as estratégias educativas utilizadas baseiam-se, em grande medida, na leccionação por parte do professor e na aprendizagem passiva por parte dos alunos, não se propiciando a criatividade, experimentação, aprendizagem cooperativa e participação em práticas escolares que constituam modelos inclusivos de qualidade.

Relativamente à formação dos docentes em serviço, esta análise de Costa et al. (*Ibidem*) relata que se verifica alguma falta de consistência na sua disponibilização; isto é, nem sempre a formação contínua sobre inclusão acontece quando e onde é necessária, obedecendo antes a critérios de disponibilidade em vez de necessidade:

No que diz respeito à formação em serviço, verifica-se que esta obedece, frequentemente, a critérios de circunstância e disponibilidades verificados nos Centros de Formação e menos a critérios de necessidade inscritos e decorrentes de planos mais alargados e consistentes de formação contínua de professores.

Como sugestões, os mesmos autores alongam-se mais no que diz respeito à formação inicial do que à continuada, em serviço, mas, acima de tudo, alertam “que a promoção da educação inclusiva (uma escola mais eficaz para todos os alunos) assenta, em grande medida, na qualidade profissional dos professores e outros agentes educativos”, pelo que este é um assunto ao qual os governantes e decisores políticos devem prestar uma atenção cuidada. Acrescentam ainda:

A formação inicial deve contemplar os conhecimentos e as competências subjacentes ao desenvolvimento de modelos e práticas educativas promotoras de inclusão e qualidade. Em termos do desenho curricular deve ser salvaguardado o princípio do isomorfismo da formação. [...] Os conteúdos programáticos deverão estar presentes, não só através de unidades curriculares próprias, mas também como conteúdo recorrente em todo o desenho curricular. Deve ser incentivada a componente prática dos cursos de formação inicial e dos cursos de especialização, para que os formandos sejam expostos a modelos positivos de educação inclusiva (Costa et al., 2006: 38-40).

Uma conclusão final podemos retirar sobre a importância da formação dos professores numa perspetiva inclusiva: é que dela parece depender a construção de uma escola mais equitativa, democrática e atenta à diversidade, com mais sucesso educativo, visto que o professor se apresenta como principal agente de mudança. Delors (1996), no seu informe à UNESCO da *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, reforça que, quanto mais graves são os obstáculos que os alunos devem superar, mais exigentes, atentos e competentes devem ser os seus professores, valorizando também o papel do professor no sucesso educativo dos seus alunos:

Profesores y profesoras ejercen la influencia más determinante en el aprendizaje. Cuanto más graves son los obstáculos que los alumnos deben superar, más exigencias se trasladan al profesorado, que debe disponer de competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad (Delors, 1996: 168 como citado em Montero, 2011: 72).

Nieto vai mais longe, acreditando que um bom sistema de ensino, um bom professor, um bom processo de ensino e de aprendizagem, podem ajudar a esbater/combater não só problemas educativos como sociais (nomeadamente a pobreza), reforçando que está nas mãos dos professores fazer esta diferença:

Una buena enseñanza puede superar obstáculos difíciles como la pobreza u otras lacras sociales y cada vez hay más investigaciones que muestran que los buenos docentes representan la mayor diferencia en el éxito o fracaso de los alumnos (Nieto, 2006: 22, como citado em Montero, 2011: 72).

Concordando com esta ideia de Nieto, Zeichner (2008) valoriza a formação de professores voltada para a justiça social. Defende, como já o tem vindo a fazer noutros lugares (Liston e Zeichner, 1991), uma *formação socio-reconstrucionista*

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

de professores, i. e. advoga uma formação de professores que os incentive a pensar/refletir sobre as dimensões sociais e políticas da sua atividade e contexto: “pensarem sobre como sua prática diária está conectada a assuntos de continuidade e mudança social e a assuntos de equidade e justiça social” (Zeichner, 2008: 67, sublinhado nosso):

Na sociedade desigual e injusta em que vivemos, a qual é estratificada em termos de raça, língua, etnia, sexo, etc., os formadores de professores estão moralmente obrigados não apenas a prestar atenção em assuntos sociais e políticos na formação docente, mas tornar esses assuntos preocupações centrais no currículo dos cursos de formação. [...] O objetivo da preparação de professores para que advoguem a justiça social e uma educação de alta qualidade para os filhos de todos [...] deveria ser uma das principais prioridades da formação docente.

Uma educação efetivamente inclusiva implica, na perspetiva deste autor, uma formação de professores voltada para a justiça social, desde o início, e conclui, pela situação vigente no ensino do seu país (Estados Unidos da América), que se deve investir mais nesta perspetiva inclusiva, sob pena de a escola deixar de fazer sentido para muitos alunos. Escreve:

Se examinarmos a situação vigente tanto no ensino das escolas quanto da formação de professores neste país, devemos concluir que um esforço maior precisa ser feito para colocar a equidade em posição de destaque na agenda da formação de professores (Zeichner, 2008: 69).

Zeichner (*Ibidem*) faz questão de sublinhar que a culpa da desigualdade verificada no sistema público de ensino não pode ser imputável aos professores e sua formação; as raízes deste problema vão além das escolas, explica: estão relacionadas com forças sociais, económicas e políticas mais abrangentes (de índole neo-liberal, dizemos nós, que existem nos Estados Unidos e um pouco por todo o mundo). No entanto, concordamos plenamente com o autor quando este afirma que, apesar dos professores não serem a causa destas desigualdades, podem, realmente, fazer a diferença, contribuindo para a mudança, para a inclusão, para a democratização do ensino e da sociedade, por consequência, e coloca a tónica na formação de professores como o motor possante e principal desta mudança.

Apesar das origens da desigualdade educacional fora da educação, nós, da formação de professores, temos escolhas a fazer que nos colocam ou na posição de lutar por mudanças nessa situação ou na posição de contribuir para a manutenção do que aí está. Não podemos ficar neutros. (*Ibidem*, sublinhado nosso)

Embora Zeichner se refira particularmente ao caso da formação inicial, pensamos que estas suas ideias e conceções se podem muito bem estender à formação contínua de professores: também aqui é uma opção dos formadores integrarem a justiça social nos seus projetos formativos ou permanecerem à margem destes problemas que, verdadeiramente, estamos convencida de que são

as principais causas do insucesso escolar. A formação de professores numa perspetiva de inclusão é fundamental nos dias que correm e, como afirma o autor citado, há que fazer opções, não podemos permanecer neutros e ignorar os problemas sociais que nos entram pela sala de aula dentro, originando uma diversidade/heterogeneidade que pode ser encarada de forma muito positiva, se a tomarmos como um aliado, ou, pelo contrário, contribuir para a manutenção dos privilégios dos filhos das classes dominantes.

Também a perspetiva de Formosinho, Machado e Formosinho (2010) relativamente a uma abordagem da docência como uma *profissão de desenvolvimento humano*, como revimos atrás, reforça esta ideia dos professores enquanto trabalhadores sociais; afirmam: “a nossa abordagem da docência concebe-a como uma profissão de desenvolvimento humano³⁴, o que significa considerá-la, de igual modo como prática social” (*Ibidem*: 11-12).

Úcar (2012: 44) define, de forma bastante esclarecedora, o que é afinal a pedagogia social, refutando algumas teses que a desacreditam por, alegadamente, não ter um método. De facto, um método uniforme e estandardizado não é próprio de uma pedagogia social que se baseia em princípios (metodológicos) de equidade e diferenciação e respeito pela individualidade humana:

Si la afirmación de que la pedagogía social no tiene un método propio significa que no existe una manera estandarizada y normalizada de hacer las cosas, entonces, efectivamente, la pedagogia social no tiene método. [...] Lo que guía las acciones de los educadores sociales en el marco de la pedagogia social y lo que orienta y justifica sus decisiones es, desde mi punto de vista, sus principios metodológicos. Estes últimos se constituyen como una especie de balizas de señalización que ayudan a los educadores sociales a orientarse en el incierto y complejo océano de las relaciones humanas; arenas en las que se desarrolla y constreñe la pedagogia social (*Ibidem*).

Úcar (2012: 44) explica que as “balizas de señalización” servem essencialmente para orientar o educador social sobre “las correcciones, los cambios y modificaciones que ha de ir introduciendo en sus acciones en respuesta a los continuos cambios de las personas con las que están trabajando y del entorno en que se ubican”. Ora, este ponto de vista sobre a educação, profundamente ligada ao contexto e socialmente relevante pede, também na opinião deste investigador, uma formação de professores numa perspetiva mais prática e crítica do que técnica, uma vez que considera que este tipo de educação

³⁴ Segundo os autores, o conceito de profissionais de desenvolvimento humano abrange as profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal directo, sendo essa interação o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional. Os efeitos desses processos de desenvolvimento humano assumem a forma de aprendizagem e desenvolvimento, modificação de comportamentos, atitudes ou hábitos, adesão a normas ou modos de vida, conforme as áreas de intervenção. O conceito abrange um conjunto de profissionais de saúde e bem-estar, trabalho social, trabalho comunitário e educação (Formosinho, Machado & Formosinho, 2010: 12).

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

não se ensina, apenas se aprende e aperfeiçoa com a prática; uma formação profundamente comprometida com a diversidade e a inclusão:

La intervención socioeducativa es algo que no se puede enseñar; solamente se puede aprender. Y esse aprendizaje hay que hacerlo, necesariamente, en la práctica. [...] Esto no pone en cuestión ni la importancia de la formación teórica del profesional ni tampoco de la planificación previa de las acciones a desarrollar. Ambas son, desde mi punto de vista, pre-condiciones para el éxito del encuentro socio-pedagógico. [Contudo] las formalizaciones de principios metodológicos inferidos a partir de la práctica se constituyen como elementos clave en la formación del educador social (Úcar, 2012: 44-45, sublinhado nosso).

Esta forma de pensar a educação (social) vê a prática pedagógica como uma via para a inclusão, onde os caminhos e métodos podem ser infinitos, “tantos como seres humanos participantes” e este facto, ainda do ponto de vista da pedagogia social aberta e complexa, “es visto como uma riqueza antes que como un deficit” (Úcar, 2012: 45).

Alarcão e Roldão (2012: 16) concordam com este conceito social da educação e com a relevância do contexto na situação de ensino e referem este fator como um dos principais a privilegiar numa abordagem formativa, já que consideram o professor, antes de mais, um “profissional do desenvolvimento humano”:

A concepção do ensino como actividade profundamente situada e contextualizada tem implicações ao nível da formação de professores, pois requer um profissional dotado de uma inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica, e de capacidade reflexiva e auto-reguladora. Reclama um professor que se afaste da tradicional dicotomia entre a teoria e a prática [...]. O saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido, se o desligarmos de função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética (*Ibidem*, sublinhado nosso).

Também sob esta perspetiva, Zeichner (2008: 71) reclama que a formação de professores deve estar direccionada para a preparação dos docentes no sentido do seu compromisso e capacidade de “educar todos os alunos de modo que tenham padrões académicos elevados. Qualquer coisa inferior a isso é moralmente inaceitável em uma sociedade que se propõe democrática”.

Este nosso trabalho é um exemplo marcado do nosso comprometimento, convicção e envolvimento profundos com esta missão de formação para a inclusão, equidade e pedagogia social, que, pensamos, pode ser um contributo para uma mudança relativamente às desigualdades sociais vigentes: acreditamos que este progresso está (também) nas mãos da escola, dos professores e, conseqüentemente, dos seus formadores, atuando de acordo com uma racionalidade prática e crítica, como ficou claro pelo que fundamentamos atrás.



Síntese 29: Esquema concetual do apartado 2.6.3.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia





CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO





Introdução

Neste capítulo, tentaremos dar conta do percurso metodológico que orientou e guiou o nosso estudo de caso. Assim, versaremos primeiramente sobre um dilema interior que acompanhou toda a investigação, sobre métodos quantitativos e qualitativos; serão depois expostos os procedimentos, fontes, técnicas e instrumentos de recolha de dados adotados neste trabalho; faremos também um breve sumário sobre a nossa amostragem e sobre o plano de intervenção (através de um cronograma de atividades); e, por fim, justificaremos a nossa opção pelos métodos investigativos estudo de caso e investigação-ação.

Enfim, será neste capítulo que faremos todo o enquadramento metodológico do trabalho que apresentamos.



Síntese 30: Estrutura do capítulo 3

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia**3.1. Métodos**

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****3.1. Métodos qualitativos ou quantitativos? Resolução de um dilema interior**

Sim, os estudos de caso podem incluir as, e mesmo ser limitado às, evidências quantitativas. Na verdade, o contraste entre evidências quantitativas e qualitativas não diferencia as várias estratégias de pesquisa. [...] independentemente de se favorecer a pesquisa qualitativa ou quantitativa, há uma grande área comum entre as duas (Yin, 2001: 33-34).

Não obstante termos, desde o início da investigação, tomado partido pelos métodos qualitativos, mais condicentes com a perspetiva humana e social que pretendíamos no nosso estudo, não conseguimos afastar-nos completamente dos métodos quantitativos, aquando da construção dos instrumentos de recolha de dados e respetiva análise. Pensamos que este “desvio” é fruto de um dilema interior que sempre se manifestou enquanto docente, aquando da recolha sistemática, metódica e demasiado pormenorizada (se é que isso existe!) de evidências de aprendizagem com o objetivo de uma avaliação mais justa e consistente, não abdicando, contudo, de uma aproximação ao real social e interpretação valorativa da realidade (ou realidades) existente na sala de aula. Este dilema acentuou-se como investigadora, sob os mesmos pretextos, conhecer, em simultâneo, objetiva e subjetivamente a(s) realidade(s) em estudo. Passamos a explicar: optamos por dados quantitativos, muitas das vezes, não por considerarmos os qualitativos insuficientes ou insuficientemente válidos, antes o fizemos por uma questão *temperamental*, digamos, relacionada com uma forma de estar no trabalho que preza a organização e a sistematização.

Confessamos que, em diversas situações, tivemos de refrear esta nossa vontade obsessiva de esquematizar, sistematizar, categorizar e/ou mensurar os dados, pois acreditamos profundamente nas vantagens de uma análise mais qualitativa do que quantitativa.

Este dilema interior, como o intitulamos, mereceu alguma reflexão da nossa parte e também pesquisa, pois chegou a provocar alguma desorientação relativamente aos caminhos a seguir na recolha de evidências e tratamento de dados.

Felizmente, as respostas que encontramos na literatura consultada (predominantemente em Yin, nosso autor de referencia em termos metodológicos) revelaram-nos que não há uma incompatibilidade de fundo entre métodos qualitativos e quantitativos, antes se podem complementar e assim aumentar a validade da análise realizada.

Esta foi uma fase importante do nosso estudo, pois pudemos dar continuidade à nossa vontade qualitativa, sem abandonar por completo os métodos quantificadores, dos quais não nos conseguimos demarcar.

Interessou-nos o Estudo de Caso de Parente (2004) por se revelar, em termos de objetivos, procedimentos e até temáticas, similar ao nosso. Esta autora

refere, a propósito da opção por uma abordagem qualitativa na sua investigação, que:

Os investigadores que defendem uma aproximação objectiva ao mundo social entendem que a realidade social e humana é uma realidade objectiva que funciona de uma certa forma e que a ciência pode descobrir essa realidade e seus mecanismos e até proceder a generalizações. O investigador é independente do objecto de estudo e aplica procedimentos isentos de qualquer valor, tendo, assim, condições para obter dados objectivos [quantitativos]. Ao contrário, os investigadores que defendem uma aproximação subjectiva do mundo social acreditam que não existe uma realidade única mas múltiplas e que só podem ser estudadas de forma holística. Existe uma relação de interdependência entre o investigador e o objecto de observação, sendo o processo de investigação, inevitavelmente, influenciado pelos valores do investigador e do referente teórico [métodos qualitativos] (Parente, 2004: 139).

Ora, assim colocada a questão, a autora apresenta os dois paradigmas investigativos como opostos e inconciliáveis. Na nossa opinião, apesar de distintos, concordando com as definições de Parente relativamente aos dois procedimentos de investigação possíveis (quantitativo e qualitativo), não os conseguimos ver como incompatíveis, já que o objetivo do investigador pode ser uma aproximação ao real objetiva e generalizável, sob certos aspetos; e, simultaneamente, uma aproximação subjetiva ao mundo social, estudando a realidade de forma holística e sob a influência dos seus valores. Ou seja: o nosso estudo de caso apresenta evidências objetivas em que o investigador é independente do objeto de estudo e aplica procedimentos isentos dos seus valores, mas também dados que surgem de uma interrelação direta entre investigador e objeto de investigação, em que os valores do primeiro influenciam a análise e interpretação do segundo.

Na pesquisa que efetuamos sobre os diferentes paradigmas da investigação, verificamos que a maioria dos teóricos os situa em três níveis: o positivista, o interpretativo e o crítico. Estes paradigmas, com fundamentos epistemológicos diferentes, representam concepções diferentes sobre o sujeito, o objeto e as relações entre eles (Parente, 2004: 139).

O paradigma positivista vê a realidade de forma objetiva, mensurável e generalizável, sendo que a relação entre o sujeito e o objeto da investigação não interagem, nem se influenciam.

O paradigma interpretativo, desenvolvido no contexto da crítica ao positivismo, defende que a realidade é múltipla e inacessível, devendo ser estudada de forma holística, pois a sua finalidade é compreender o fenómeno em estudo através da análise das percepções/interpretações dos sujeitos que intervêm no fenómeno. O sujeito e o objeto relacionam-se e influenciam-se.

O paradigma crítico arroga uma posição ainda mais subjetiva por parte do investigador em relação ao seu objeto de estudo, já que tenta não só

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia**3.1. Métodos**

- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 3: Metodologia da Investigação**

compreender o fenómeno, interpretá-lo, mas assumindo uma postura crítica e valorativa mais profunda.

Pelo exposto, podemos associar o paradigma positivista à investigação quantitativa e os paradigmas interpretativo e crítico à investigação qualitativa. No entanto, diz-nos Parente que a expressão “investigação qualitativa” pode apresentar significados muito diversos, referindo que a mais genérica é a dos investigadores Denzin e Lincoln (2000: 3 como citado em Parente, 2004: 140):

Investigação qualitativa é uma actividade situada /demarcada que localiza o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas e material interpretativo que tornam o mundo visível.

Bogdan e Biklen (1994, como citado em Parente, 2004: 140) identificam cinco características que a investigação qualitativa pode assumir, em educação:

- (i) na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o contexto natural e o investigador o instrumento principal;
- (ii) a investigação qualitativa é descritiva;
- (iii) investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos;
- (iv) investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- (v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Estas cinco características são visíveis na nossa análise investigativa, pelo que podemos situar o nosso estudo dentro da investigação qualitativa; porém não cingimos a nossa análise ao significado, descrição, processo e indução, antes a complementamos com dados apoiados nos resultados, produtos, objetividade e medição.

Então, podemos dizer que as questões e os objetivos do nosso estudo situam-no no âmbito da investigação qualitativa e no paradigma interpretativo e crítico, já que foi concretizado com o propósito de compreender/ interpretar/ criticar o fenómeno em estudo - o projeto de formação contínua para a equidade e sucesso educativos de 150 horas e sua influência nas conceções e práticas dos professores/amostra -; mas também se situa no âmbito da investigação quantitativa, pois utiliza procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados bastante objetivos, sistemáticos e quantificáveis, como revelaremos mais adiante.

Capítulo 3: Metodologia da Investigação

3.2. Procedimentos, fontes, técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para facilitar a leitura e compreensão deste ponto do nosso estudo, apresentamos a articulação entre as técnicas eleitas para a recolha dos dados pretendidos, as suas fontes, instrumentos e objetivos a cumprir, através de um outro quadro-síntese (quadro 11). Este exhibe também, para uma melhor noção temporal do trabalho desenvolvido, uma relação destes dados com as datas e as fases da investigação em que ocorreu cada técnica.

Devemos referir que todas as técnicas e instrumentos de recolha de dados foram elaborados e cumpridos sensivelmente dentro dos prazos previstos e, como podemos verificar, situam-se tanto dentro dos métodos qualitativos de investigação, como dos quantitativos, dependendo da aproximação ao real pretendida.

Procedimentos e técnicas na recolha de dados:

Data	Etapa	Técnicas	Fontes	Instrumentos	Objetivos	Fase da Investigação
Março 2009	1	Inquérito por questionário	Formandos/ Amostra	Questionários	Conhecer as perceções iniciais dos formandos relativamente aos temas: avaliação dialogica e eletrónica.	Início da oficina de formação - Parte I
Julho 2009	2	Análise documental	Portefólios e reflexões finais da formação (parte I); recursos elaborados em contexto de formação	Grelha de análise categorial	- Conhecer concepções; - Detetar questões e dificuldades; - Detetar mudanças; - Perceber sentimentos relativamente aos temas em análise.	Após a oficina de formação - Parte I
Março 2010	3	Inquérito por questionário	Formandos/ Amostra	Questionários	- Conhecer as perceções intermédias (após oficina I e antes da II) relativamente aos temas em análise (avaliação e avaliação eletrónica). - Comparar com as respostas ao questionário parte I e verificar evolução.	Início da oficina de formação - Parte II
Maio a Julho 2010	4	Observação participante/ Registo	Observação em contexto de formação Observação de aulas	Grelhas de observação/ Diário de observação	- Conhecer as práticas; - Constatar mudanças (ou não) e dificuldades; - Perceber o impacto da formação; - Comparar as concepções com as práticas	Oficina de formação Parte II e observação de aulas
Maio a Julho 2010	5	Entrevista semi estruturada	Formandos/amostra em reunião (individual) pós observação	Registos	- Refletir sobre a prática - Constatar mudanças (ou não) e dificuldades; - Perceber o impacto da formação; - Comparar as concepções com as práticas	Após a observação de aulas
Até Abril 2011	6	Análise documental	Portefólios e reflexões finais (parte II); recursos elaborados em contexto de formação.	Grelha de análise categorial	- Conhecer concepções; - Detetar questões, dificuldades e mudanças; - Perceber sentimentos relativamente aos temas em análise.	Após a oficina de formação - Parte II
Dezembro 2011	7	Inquérito por questionário	Formandos/ Amostra	Questionários	- Conhecer as perceções finais sobre os temas em análise (avaliação, avaliação eletrónica e projeto de formação) e as mudanças operadas, comparando questionários I, II e III. - Conhecer concepções iniciais sobre diferenciação.	Início da oficina de formação - Parte III
Janeiro a Julho 2012	8	Observação participante/ Registo	Observação em contexto de formação Observação de aulas	Grelhas de observação/ Diário de observação	- Conhecer as práticas; - Constatar mudanças (ou não) e dificuldades; - Perceber o impacto da formação; - Comparar as concepções com as práticas	Oficina de formação Parte III e observação de aulas
Janeiro a Julho 2012	9	Entrevista semi estruturada	Formandos/amostra em reunião (individual) pós observação	Registos	- Refletir sobre a prática - Constatar mudanças (ou não) e dificuldades; - Perceber o impacto da formação; - Comparar as concepções com as práticas	Após a observação de aulas
Julho 2012	10	Inquérito por questionário	Formandos/ amostra	Questionários	- Conhecer as perceções finais dos formandos relativamente ao tema em análise (diferenciação pedagógica), comparando com as respostas iniciais ao questionário III.	Final da oficina de formação - Parte III
Fevereiro a Dezembro 2012	11	Análise documental	Reflexões finais da formação (parte III); recursos elaborados em contexto de formação.	Grelha de análise categorial	- Conhecer concepções; - Detetar questões, dificuldades e mudanças; - Perceber sentimentos relativamente aos temas em análise.	Durante e após a oficina de formação - Parte III
Abril 2011 - Setembro 2013	12	Cruzamento de dados/ triangulação	Dados obtidos através de todas as técnicas referidas	Gráficos e tabelas	Triangular/comparar todos os dados obtidos na investigação, até ao momento, no sentido de retirar possíveis conclusões.	Análise dos dados e Conclusões finais

Quadro 11: Quadro-síntese dos procedimentos e técnicas da investigação

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****3.3. Amostra**

Convém um esclarecimento pormenorizado sobre a amostra do nosso estudo, já que esta variou ligeiramente de oficina para oficina e nos obrigou à tomada de decisões quanto à inclusão de todos os professores participantes ou não. Assim, a amostra começou por ser composta por 15 docentes de vários grupos disciplinares do Agrupamento de Escolas de Vila Verde que frequentaram a oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Avaliação, Auto-avaliação e @valiação Electrónica – Parte I”, no período de Março a Julho de 2009, com a duração de 50 horas, 25 presenciais e 25 de trabalho individual. Tratou-se de uma amostra aleatória, uma vez que estes professores não foram triados segundo qualquer característica em particular, sendo o critério de seleção apenas a ordem de inscrição na referida oficina (aberta a toda a comunidade docente do referido Agrupamento de Escolas).

Estes sujeitos, após a frequência da oficina Parte I, manifestaram interesse em dar continuidade ao projeto de formação, pronunciando-se disponíveis para dedicar mais horas ao aprofundamento da temática abordada no final desta primeira oficina – a Avaliação Eletrónica – sobre a qual, argumentaram, havia ainda muito a explorar. Com efeito, para a elaboração de um instrumento de avaliação eletrónica, implementação e exploração das suas possibilidades, seriam necessárias mais 50 horas de formação, pelo que acedemos à proposta dos formandos, elaborando um anexo ao projeto formativo, ao qual chamamos de Parte II. Dado o tempo que o novo projeto demorou a ser aprovado/acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores, o processo formativo só pôde ser retomado no ano letivo seguinte (2009/2010), o que condicionou a reinscrição de alguns professores que, por motivos de mobilidade dos concursos nacionais, se viram afastados do Agrupamento de Escolas de Vila Verde e assim obrigados a desistir da frequência da formação. Desta feita, dos 15 elementos iniciais, apenas 9 prosseguiram a oficina parte II.

Concluída esta oficina sobre Avaliação Eletrónica, a insatisfação, saudável em nosso entender, dos formandos persistia, agora incidindo sobre um dos temas abordados, superficialmente (na sua opinião e na nossa também), a propósito da Educação Inclusiva: a diversidade na sala de aula e os métodos de diferenciação pedagógica. Não sendo, inicialmente, uma área privilegiada da nossa investigação, esta proposta levou-nos a um alargamento da revisão bibliográfica e um aprofundamento da temática da diferenciação pedagógica, pelo que o projeto Parte III apenas estava em condições de ser aprovado no ano letivo 2011/2012.

A reinscrição dos formandos que frequentaram a Parte II foi significativa (apenas 2 elementos abandonaram a formação, por motivos de ordem pessoal), aos quais se juntaram alguns elementos da parte I, agora em condições de frequentar as sessões de formação. Abrimos ainda a possibilidade de inscrição nesta parte III a outros professores que haviam frequentado a parte I e II desta oficina em outros momentos formativos que temos vindo a dinamizar no mesmo agrupamento (ano letivo 2010/2011). A parte III do projeto de formação contou,

assim, com 11 elementos, todos eles professores que haviam frequentado, pelo menos a parte I ou II do projeto de formação, sendo que 6 desses docentes se mantiveram constantes do início ao final do processo formativo (150 horas: oficinas partes I, II e III).

Em concordância com o modelo de análise dos resultados que decidimos adotar, a estratégia analítica específica *Modelo Lógico de Programa* (Yin, 2001: 148-149), como explicitaremos mais adiante, a amostra assumirá diferentes posições, conforme os dados em análise e os resultados pretendidos. Ou seja: para a análise dos dados relativos às unidades incorporadas de análise, correspondentes às três diferentes oficinas, tomaremos em conta os dados de todos os professores participantes em cada uma das oficinas; mas para a análise do caso em si, num estudo transversal englobando todo o processo formativo e, portanto, as três oficinas de formação conjuntamente, tomaremos como amostra apenas os seis docentes que frequentaram as 150 horas de formação.

Concluindo, a amostra principal, chamemos-lhe assim, do nosso estudo é constituída por seis professores do Ensino Básico dos 2º e 3º ciclos, dos grupos disciplinares de Língua Portuguesa, Geografia, Educação Física e Educação Musical, que permitirão uma análise transversal do estudo de caso, uma vez que frequentaram todo o processo formativo.

No entanto, esta amostra varia ao longo das análises das unidades incorporadas: oficinas I (15 formandos), II (9 formandos) e III (11 formandos), onde são incluídos os dados de todos os professores participantes, uma vez que se pretendem análises e discussões diferenciadas.

3.4. Plano de intervenção/Cronograma de atividades



As atividades desenvolvidas neste estudo de caso desenrolaram-se ao longo dos anos 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, conforme se pode observar no cronograma abaixo (quadro 12).

Estas atividades dividiram-se em seis fases principais:

1. uma fase de revisão da literatura (assinalada no quadro a bege) com vista à construção de um marco conceitual coerente;
2. uma fase de construção e admissão do projeto de tese (assinalada no quadro a vermelho);
3. outra fase de construção e preparação de materiais de apoio às oficinas de formação, como dossiers, documentação e apresentações multimédia (assinalada no quadro a verde);
4. uma fase de recolha de dados (assinalada no quadro a amarelo), à qual sempre se seguiu uma outra fase:
5. a de análise dos mesmos dados (assinalada no quadro a laranja);
6. e, finalmente, a fase de redação da dissertação (assinalada no quadro a castanho) que, apesar de final, se iniciou bastante cedo, como se pode verificar no quadro 12.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

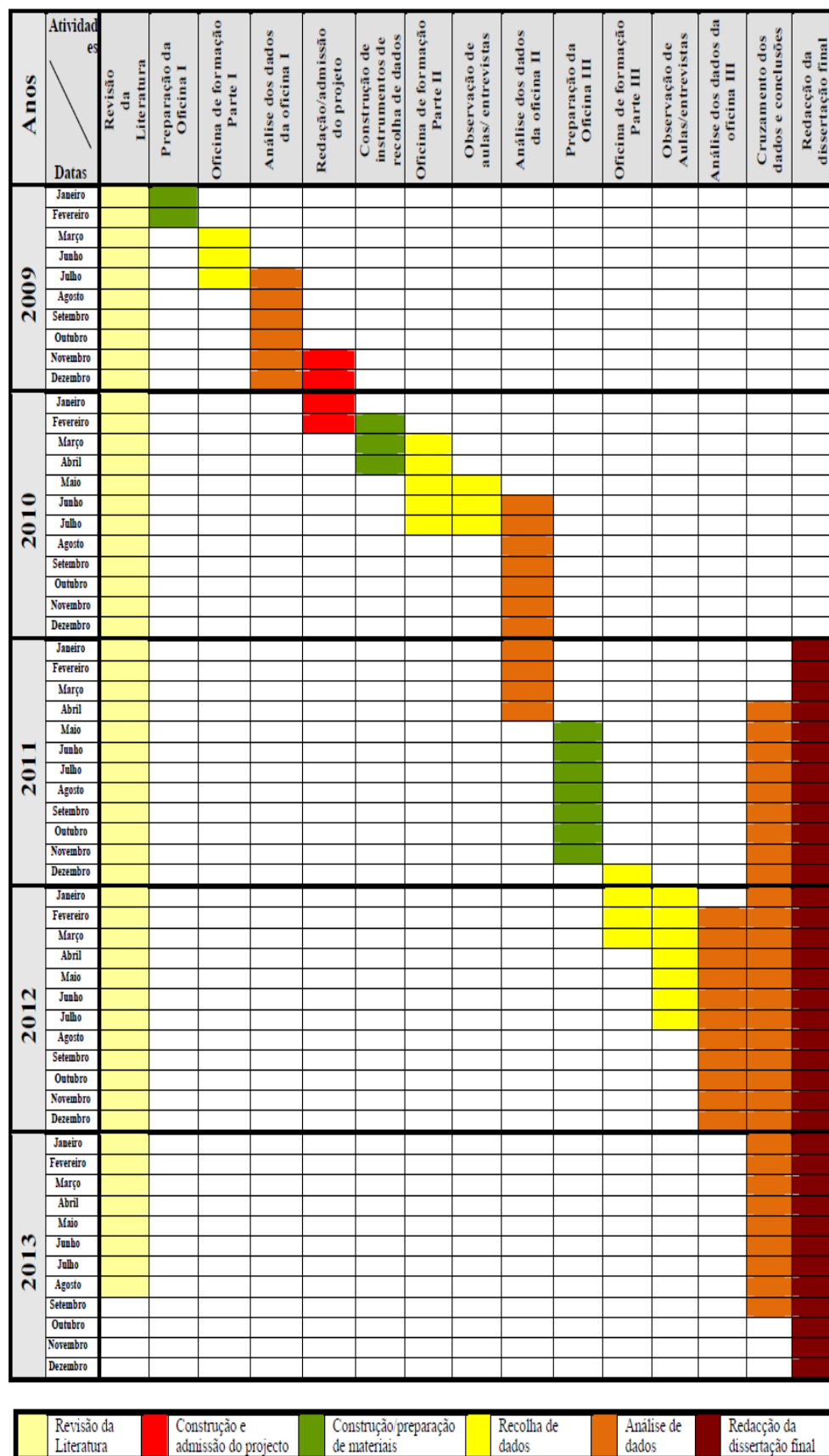
6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Cronograma de atividades – plano de intervenção:



Quadro 12: Cronograma das atividades da investigação

3.5. Estratégias investigativas



s estratégias de investigação eleitas para esta investigação estão profundamente ligadas à natureza do projeto, como já tivemos a oportunidade de explicitar atrás neste capítulo: são elas o estudo de caso único incorporado causal e explanatório e a investigação-ação. É sobre estas opções que nos debruçaremos a seguir.

3.5.1. Estudo de Caso Único Incorporado causal e explanatório (Yin, 2001)

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2001: 32-33).

Estudo de caso, pelas características que apresenta, pareceu-nos a estratégia investigativa mais adequada à presente investigação, que anseia retirar algumas conclusões sobre um fenómeno (contemporâneo) cujos limites não estão claramente definidos, como é o caso das conceções e práticas docentes, mesmo que as limitemos às temáticas da avaliação (formativa e eletrónica) e da diferenciação. Também o facto de ser uma investigação empírica (implementação de um novo projeto formativo) dentro do seu contexto de vida real (escola, sala de aula) nos remete para esta estratégia.

No entanto, Yin (2001: 37) define diferentes tipos de estudo de caso utilizados para fins de pesquisa: os estudos causais ou explanatórios, os estudos descritivos e os estudos exploratórios. Tendo em conta as características que atribui a cada um deles, podemos dizer que o nosso estudo de caso é causal e explanatório, já que tenta “explicar os vínculos causais em intervenções da vida real que são complexas demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos” (Yin, 2001: 34). Ou seja, tentamos perceber os vínculos ou relações existentes (ou não) entre a nossa intervenção (projeto formativo) e as conceções e práticas docentes relativamente à equidade e sucesso educativos, no seu contexto real (de escola e sala de aula).

Yin distingue ainda entre casos únicos ou múltiplos e holísticos ou incorporados, sendo que estes dois conjuntos se podem combinar (2001: 39):

Para os estudos de caso, são importantes quatro tipos principais de projetos, seguindo uma matriz de 2x2. O primeiro par de categorias consiste em projetos de caso único e casos múltiplos. O segundo par, que pode acontecer em combinação com qualquer um dos elementos do primeiro par, baseia-se na unidade ou nas unidades de análise que devem ser estudadas – e faz uma distinção entre projetos holísticos e incorporados.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Decolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 3: Metodologia da Investigação

Podemos compreender melhor esta conceção de Yin, analisando o quadro 13:

	Projetos de caso único	Projetos de casos múltiplos
Holísticos (unidade única de análise)	TIPO 1	TIPO 3
Incorporados (unidades múltiplas de análise)	TIPO 2	TIPO 4

Quadro 13: Tipos básicos de projetos para os estudos de caso (Fonte: Yin, 2001: 61)

O estudo de caso que desenvolvemos enquadra-se no tipo 2, descrito por Yin, já que pretende confirmar se “as proposições de uma teoria [neste caso, relacionadas com um projeto de formação para a equidade e sucesso educativos] são corretas ou se algum outro conjunto de explanações pode ser mais relevante” (2001: 62); ao mesmo tempo que envolve mais do que uma subunidade de análise, correspondentes às três oficinas dinamizadas ao longo da investigação, logo não é um estudo de caso que “examina apenas a natureza global de um programa ou organização” (Yin, 2001: 64), como num projeto holístico.

Ao acrescentar subunidades de análise ao nosso caso único, pretendemos desenvolver um projeto mais complexo (ou incorporado), pois:

As subunidades de análise podem frequentemente acrescentar oportunidades significativas a uma análise extensiva, realçando o valor das impressões em um caso único (Yin, 2001: 67).

Dito isto, relativamente ao método de análise, o nosso estudo de caso baseou-se num *modelo lógico de programa*, primeiramente idealizado por Joseph Wholey (1979 como citado em Yin 2001: 149)³⁵, já que a intervenção do projeto formativo teve lugar em três oficinas diferentes, cada uma com a intenção de implementar estratégias e objetivos diversos, embora com a mesma finalidade: o desenvolvimento profissional dos docentes no sentido da equidade e sucesso educativos. As atividades e momentos reflexivos ocorridos em cada oficina, constituem aquilo a que Yin chama de *resultado imediato da intervenção*, a sequência desses resultados imediatos em cada oficina levou a conclusões relativamente às mudanças operadas nas conceções e práticas dos docentes envolvidos no que diz respeito aos temas em análise (oficina I - avaliação dialógica; oficina II - avaliação eletrónica; oficina III – diferenciação pedagógica) e a um relatório individual, é o *resultado intermédio*, por fim, no final do processo de

³⁵ Existem quatro técnicas analíticas dominantes, segundo Yin (2001: 131), que devem ser utilizadas: adequação ao padrão, construção da explanação, análise de séries temporais e modelos lógicos de programa.

150 horas de formação, foi possível retirar conclusões sobre as alterações/mudanças nas concepções e práticas educativas dos docentes relativamente à equidade e sucesso, é o *resultado final*.

Esta estratégia – modelo lógico de programa – “é, na verdade, uma combinação das técnicas de adequação ao padrão e de análise de séries temporais”, já que “a análise estabelece, deliberadamente, um encadeamento complexo de eventos (-padrão)”, (neste caso, as oficinas de formação I, II e III, “ao longo do tempo (série temporal)” (Yin, 2001: 148-149).

Comparando o nosso caso com o de Joseph Wholey (1979 como citado em Yin, 2001: 149), vemos que a estratégia analítica se adequa, pois este aplicou o conceito de “modelo lógico de programa” para acompanhar os eventos de uma intervenção na política pública a fim de produzir um determinado resultado, que podemos equiparar ao programa formativo que planeamos com a intenção de mudar concepções e práticas docentes relativamente à equidade e sucesso educativos; a intervenção de Wholey poderia produzir, inicialmente, atividades com os seus próprios resultados (*imediatos*), à semelhança do que aconteceu nas três oficinas de formação que dinamizamos; esses resultados, por sua vez, poderiam produzir algum *resultado intermédio*, conforme observamos também no decorrer do processo formativo que implementamos; e, sucessiva e simultaneamente, ir produzindo *resultados finais* ou conclusivos, já que todos os dados convergem num mesmo sentido.

Conclui Yin (2001: 149):

Essa estratégia de modelo lógico de programa pode ser utilizada em uma série de circunstâncias, não apenas naquelas em que ocorreu uma intervenção na política pública. O ingrediente-chave é a suposta existência de sequências repetidas de eventos na ordem causa-efeito, todas encadeadas. Quanto mais complexa for a ligação entre elas, mais definitiva será a análise dos dados do estudo de caso, a fim de se determinar se a adequação ao padrão foi realizada com esses eventos ao longo do tempo (sublinhado nosso).

Pensamos que esta conclusão comprova que o presente estudo de caso se enquadra nesta estratégia analítica, pois caracteriza-se pela “existência de sequências repetidas de eventos” (as três oficinas de formação, que, embora se dediquem a assuntos diferentes, têm o mesmo objetivo final) “na ordem causa-efeito”, pois pretende avaliar até que ponto o projeto formativo que idealizamos provoca mudanças nas concepções e práticas dos professores-amostra. Estas sequências/oficinas estão também, como temos vindo a expor, “todas encadeadas”, havendo uma “ligação” forte e sequencial entre elas, o que permitiu uma análise mais “definitiva” dos dados do estudo de caso, demonstrando que houve, efetivamente, uma adequação ao padrão ao longo do tempo.

Dentro desta estratégia central, usamos ainda alguns métodos secundários de análise, como a análise de unidades incorporadas e as observações repetidas (Yin, 2001: 150): “esse segundo conjunto de abordagens consiste, entretanto, em

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias**4. Estudo empírico**

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Decolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrônica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

técnicas incompletas de análise a fim de produzirem uma análise completa e confiável do estudo de caso”.

A análise das unidades incorporadas (oficinas, no nosso caso) é a análise de “uma unidade menor do que o caso em si, para o qual inúmeros pontos de dados foram coletados” (*Ibidem*). Esta estratégia analítica secundária, diz-nos Yin, é pertinente quando reflete as proposições que devem ser examinadas para cada unidade incorporada (ou seja: as proposições referentes a cada oficina em particular), as quais estão relacionadas com as proposições do caso maior (o projeto formativo geral), embora sejam diferentes dele. Há, no entanto, um aspeto importante a ter em conta (*Ibidem*):

A unidade de análise é claramente incorporada dentro de um caso mais amplo, e o caso mais amplo representa o interesse *principal* do estudo. Se as unidades incorporadas forem elas mesmo o foco de atenção (ou se permitir que venham a sê-lo), e se o caso mais amplo for apenas um aspecto conceitual menor, o trabalho não deve ser considerado um estudo de caso. Se assim for, deve-se utilizar alguma outra estratégia de pesquisa.

Para além da análise das unidades incorporadas, seguindo as suas próprias proposições, também recorreremos às observações repetidas que “constituem outra modalidade secundária de análise” (Yin, 2001: 151). As observações realizadas tiveram lugar na sala de aula e tiveram como objetivo perceber as mudanças operadas nas práticas docentes em diferentes momentos relativamente à avaliação dialógica e eletrónica e à diferenciação pedagógica. No entanto, não podemos considerar esta abordagem analítica como uma série temporal, pois ela pretendeu observar diferentes unidades incorporadas de análise dentro do mesmo caso.

Reforçamos que este método se utilizou enquanto secundário, pois apenas revelou uma parte (importante, indubitavelmente) da nossa análise geral, dando atenção às recomendações de Yin (2001: 152-153):

Um estudo de caso pode perseguir este tipo de análise [observação repetida], não importando se a repetição será através de aulas, escolas, estudantes ou unidades de análise diferentes. O que torna a utilização de observações repetidas uma modalidade secundária de análise é que a análise, provavelmente, não reflete todas as preocupações de um estudo de caso. [...] É provável que as observações repetidas sejam reforçadas por outras análises do caso inteiro.

Resumindo, a nossa investigação é um estudo de caso único (o projeto formativo para a equidade e sucesso educativos), com unidades de análise incorporadas (três diferentes oficinas, mas com um mesmo objetivo final); é causal e explanatório, porque tenta explicar vínculos causais em intervenções da vida real que são complexas demais para as estratégias experimentais (como a intervenção do projeto formativo na mudança de conceções e práticas docentes); tem como principal método de análise o *modelo lógico de programa*, com

resultados imediatos da intervenção (as atividades e momentos reflexivos de cada oficina), resultados intermédios (conclusões relativamente às mudanças nas concepções e práticas docentes ocorridas em cada oficina) e resultados finais (alterações nas concepções e práticas educativas dos docentes relativamente à equidade e sucesso, decorrentes do processo formativo de 150 horas); usa métodos secundários de análise, como a análise de unidades incorporadas (as oficinas I, II e III) e as observações repetidas em contexto de sala de aula, que permitiram uma análise mais completa e fiável do estudo de caso.

3.5.2. Investigação-ação

A investigação-ação usada como estratégia formativa de professores facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação [...] a investigação-ação tem revelado constituir uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa (Moreira, 2001 como citado em Sanches, 2005: 129).

Não obstante os autores consultados e a bibliografia revista nesta área da investigação, alguns temas/conceitos permanecem inalteráveis quando falamos de investigação-ação: reflexão, ação, observação, investigação, mudança, transformação...

A par deste campo lexical, uma outra ideia aparece repetidamente: a teoria alia-se à prática no sentido da construção de melhorias educativas. Desta forma, teoria, investigação, reflexão, observação, combinam em harmonia com ação, mudança, evolução, transformação e, principalmente, prática, como referem os investigadores:

Em termos básicos, pesquisa-ação é uma pesquisa feita por profissionais usando seu próprio local (sala de estudo, escola, comunidade) como o foco de seu estudo (Anderson, Herr & Nihlen, 1994: 2 como citado em Pereira, 2005: 13).

Então, a estratégia de investigação-ação apresenta-se, a nosso ver, como a opção ideal num estudo que ambiciona, a par da produção de conhecimento científico, atuar sobre o objeto do seu estudo. Como disseram Miranda e Resende (2006: 511), este é o meio privilegiado para quem quer relacionar a teoria com a prática na sua investigação, que é o nosso caso: “o conceito de pesquisa-ação representa um veio privilegiado para a discussão de um dos maiores impasses enfrentados pelos educadores: a relação entre teoria e prática”.

Nesta prática, foi nossa intenção chegar junto dos professores envolvidos, num contexto de formação, no sentido de promover a sua própria investigação e

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma

3.5. Estratégias**4. Estudo empírico**

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Decolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 3: Metodologia da Investigação**

reflexão crítica, rumo a práticas avaliativas mais dialógicas, com recurso às TIC, e diferenciadas. A mudança surge como palavra-chave nesta estratégia e esta, por sua vez, é o ponto fulcral, estamos em crer, de todo o processo de construção de uma verdadeira Educação Para Todos, que terá como principais e últimos agentes os professores e a escola:

A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar para a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um (Sanches, 2005: 128).

Ora, a investigação que aqui expomos, no enalço deste objetivo, pretendeu uma dupla vertente de investigação-ação que importa explicar: interessou-nos investigar e agir, simultaneamente, junto dos professores através de oficinas de formação sobre avaliação dialógica e electrónica das aprendizagens dos alunos e diferenciação pedagógica, a fim de, não só compreender a importância da formação de professores no processo de mudança, mas também incentivar novas práticas neste âmbito; e foi, ainda, nossa aspiração incentivar/estimular a investigação e a ação dos próprios professores conducentes a conceções e práticas mais inclusivas, nomeadamente através da avaliação dialógica e electrónica e práticas diferenciadas, já que, segundo Sanches (2005: 130):

A investigação-ação, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino [...] o professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas [...] está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as suas estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu acto educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso.

Também a partilha é referida por esta autora como uma das estratégias fundamentais para o alcance da melhoria do ato educativo, indo ao encontro da perspetiva de Ainscow (1998) já apresentada atrás neste estudo: no seu conjunto a escola sabe bem mais do que põe em prática e um dos aspectos que prejudica esta evolução/mudança é a falta de colaboração entre os professores:

Ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, [o professor] está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo (Sanches, 2005: 130).

O esquema que se apresenta (ilustração 10) ilustra o processo de dupla investigação-ação que se empreendeu neste estudo, incluindo todas as vertentes atrás mencionadas e a forma como se interligam, num movimento sempre cíclico

ou em espiral, já que prevê a constante reflexão e reformulação do processo; exercício, aliás, inerente a qualquer projecto de investigação-ação como refere a literatura neste âmbito (Moreira, 2001; Sanches, 2005; Coutinho, 2005; Miranda & Resende, 2006).

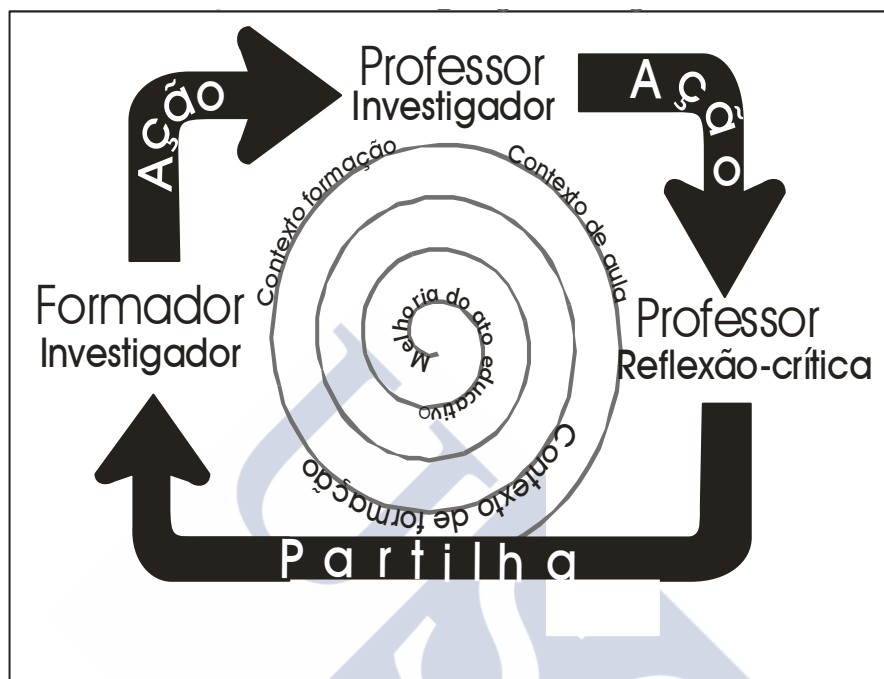


Ilustração 10: Esquema da vertente de dupla-investigação-ação inerente ao projeto (autoria nossa)

No entanto, referem Kemmis e Wilkinson (2008: 43) que este movimento cíclico nem sempre é tão organizado e contido, como se de uma “sequência mecânica de passos” se tratasse: “planejamento de uma mudança; ação e observação do processo e consequências dessa mudança; reflexão sobre esses processos e suas consequências; e, então, replanejamento, e assim por diante”. Os autores explicam que estes estágios de planificação, ação, observação e reflexão, muitas vezes se sobrepõem, à medida que o processo avança:

Esses estágios sobrepõem-se e os planos iniciais rapidamente tornam-se obsoletos à luz do aprendizado a partir da experiência. Na verdade, o processo é provavelmente mais fluido, aberto e sensível (*Ibidem*).

Assim, devemos compreender que o sucesso da investigação-ação nada tem a ver com “ter ou não seguido os passos fielmente, mas se eles têm um senso definido e autêntico do desenvolvimento e da evolução das práticas” e seu entendimento. Ou seja, o propósito fundamental da investigação-ação, independentemente da ordem e métodos seguidos, deve ser evoluir/transformar a prática, para além de a investigar:

Da forma pela qual a vemos, a pesquisa-ação participativa almeja ajudar as pessoas a investigarem a realidade para mudá-la (Fals Borda, 1979).

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Decolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 3: Metodologia da Investigação**

Ao mesmo tempo, também podemos dizer que ela procura auxiliar as pessoas a mudarem a realidade para investiga-la. Em termos específicos, a pesquisa-ação participativa tenta ajudar orientar as pessoas a investigarem e a mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas das práticas que constituem suas realidades vividas (Kemmis & Wilkinson, 2008: 44-45).

Identificamos estes propósitos no nosso estudo em dois sentidos, como explicávamos atrás: ambicionamos levar/ajudar os formandos-professores a investigarem a sua realidade, a sua prática, para mudá-la; e, ao mesmo tempo, tentamos mudar a realidade para investigá-la, através de um programa de formação contínua. O objetivo final mantém-se o mesmo: investigar e mudar a realidade educativa, tornando-a mais equitativa e bem-sucedida.

Reconhecemos, no entanto, que esta investigação-ação poderia ser mais participativa do ponto de vista dos docentes-formandos, incluindo-os na formulação do problema da pesquisa e dos seus procedimentos, técnicas e estratégias. Pelo contrário, este é um projeto de formação que se apresenta previamente desenhado, onde os professores da amostra têm algum poder interventivo, nomeadamente na negociação de critérios a observar, instrumentos a construir, discussão de resultados, etc., mas que apresenta um conjunto detalhado de proposições previamente formuladas.

Apesar disto, não deixamos de considerar este estudo uma investigação-ação, pois a participação dos docentes é bastante relevante em aspetos fulcrais do projeto, como por exemplo a continuidade das oficinas de formação, uma vez que as oficinas II e III só se realizaram mediante a proposta dos docentes, sendo o projeto inicial apenas sobre avaliação formativa/dialógica. Outro aspeto que nos leva a enquadrar este estudo no âmbito da investigação-ação é o facto de todos os professores se terem envolvido em práticas inovadoras, através de instrumentos idealizados e construídos por cada um deles (influenciados, obviamente, pela teoria apresentada e discutida nas oficinas) e, mais importante ainda, terem retirado as suas próprias conclusões através de importantes momentos reflexivos individuais e em conjunto. Desta forma, parece-nos poder afirmar que, apesar de algo delimitado, pelo tempo e propostas da formadora, os docentes tiveram uma grande margem de manobra para refletir, agir e, eventualmente, reformular as suas práticas, partindo sempre de um trabalho colaborativo e com muita autonomia.

Ou seja: não obstante o nosso estudo assentar numa questão central relacionada com a eficiência/eficácia do nosso projeto de formação contínua para a equidade, tendo por base várias proposições iniciais que pretendíamos confirmar ou infirmar, este foi abrindo um grande espaço à participação dos docentes envolvidos, que, inclusivamente, mudaram o rumo da investigação inicial e pesquisaram nas suas salas de aulas no sentido de mudar, melhorar a sua realidade.

Ora, este método da investigação-ação parece-nos, pelas características que temos vindo a apresentar, fundamental na construção de uma escola inclusiva,

uma vez que, como já tivemos oportunidade de referir, independentemente da vontade de organizações internacionais, dos tratados assinados pelos governos dos seus países membros ou das opções políticas de cada país, serão, em última análise, os professores, na sua sala de aula, que terão a derradeira *palavra* e o poder de incluir ou excluir (consciente ou inconscientemente):

Embora os compromissos internacionais, assumidos pelos políticos, sejam muito importantes, eles não desencadeiam, por si só, práticas diferentes nas comunidades que dirigem. Dos compromissos às políticas [...] e a mudança de mentalidades para a sua concretização vai uma grande distância (Sanches, 2005: 131).

Assim, como refere a autora em questão, que acredita na investigação-ação como um método “oportuno e necessário” na construção de uma escola inclusiva, “a introdução de transformações só pode ser feita pelos próprios professores, em parceria com os seus colegas, com os seus alunos e respectivas famílias, nos contextos em que as problemáticas se desencadeiam” (Sanches, 2005: 127-131).

Anuímos inteiramente esta perspetiva holística e vemos os docentes como os principais agentes de uma escola mais equitativa, justa, humana e democrática; por este motivo, optamos pela investigação-ação como estratégia para gerar conhecimento científico mas também para agir junto dos professores e assim contribuir, ainda que humildemente, para a mudança que urge consumir, nomeadamente ao nível da avaliação das aprendizagens, incluindo o uso das TIC, e da diferenciação pedagógica, evitando perpetuar velhos métodos e tentando criar mais e novas oportunidades de sucesso.

Por tudo quanto temos vindo a expor, a investigação-ação apresentou-se como uma estratégia privilegiada, em relação a todas as outras, num estudo que se quer interventivo e gerador de mudanças, como é o nosso caso:

A pesquisa-ação difere de outras formas de pesquisa por ser mais obstinada em mudar as práticas específicas de certos profissionais do que enfatizar práticas em geral ou de maneira abstrata. [...] A pesquisa-ação é um processo de aprendizado cujos frutos são as mudanças reais e materiais: naquilo que as pessoas fazem; em como interagem com o mundo e com os outros; em suas intenções e naquilo que valorizam; nos discursos nos quais entendem e interpretam o mundo (Kemmis & Wilkinson, 2008: 49-50).

Pensamos que o nosso trabalho relaciona a teoria com a prática, *obtinadamente* em busca de mudanças, sendo que uma depende sempre da outra, num ciclo constante, mas não contido nem limitado, de observação, ação e evolução em simultâneo.

Segundo a perspetiva do precursor da investigação-ação, Kurt Lewin, esta estratégia procura a fundamentação científica da ação e, ao mesmo tempo, a formação de profissionais sociais, o que, como explica Sanches (2005: 129), são

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias**4. Estudo empírico**

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Decolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 3: Metodologia da Investigação**

vertentes importantes a considerar no âmbito da formação de professores. É este o caminho que planeamos e tentamos seguir...

No entanto, apesar da investigação-ação apresentar inúmeras vantagens num trabalho com as características deste que pretendíamos, Miranda & Resende (2006: 516) alertaram-nos para alguns problemas a ter em conta, no sentido de não deixar *cair por terra* a validade do nosso estudo – “os exageros do praticismo e a responsabilização dos sujeitos”:

Voltando à questão da pesquisa-ação, deve-se considerar que, do ponto de vista da atuação pedagógica do professor, é preciso estar atento aos exageros do praticismo. Uma incorreta compreensão da pesquisa-ação pode gerar a falsa noção de que essa atuação deva orientar-se para a solução de problemas isolados na sala de aula ou escola. Ou seja, as idéias de ação, mudança, intervenção podem ficar condicionadas às exigências normativas e adaptativas da resolução de problemas imediatos: a boa pesquisa, a boa prática e a boa teoria seriam, assim, aquelas que presidiriam a efetiva solução dos problemas enfrentados individual ou coletivamente pelo professor. Não é preciso argumentar muito para demonstrar que efetivas soluções implicam muito mais que soluções pontuais e emergenciais, pois requerem mediações teóricas, históricas, políticas, sociais e culturais a serem construídas coletivamente, são reivindicativas e raramente se orientam pela adaptação dos indivíduos ou grupos ao já instituído (sublinhado nosso).

Entendemos, então, que a nossa atuação, embora direcionada para um determinado contexto e professores específicos, não deveria deixar de pensar no global; tentando sempre procurar soluções efetivas e não soluções pontuais.

Uma outra implicação de um entendimento incorrecto da investigação-ação, ainda referido pelos mesmos autores, é a responsabilização dos sujeitos pelo alcance, ou não, dos resultados pretendidos, atitude que deveríamos repudiar a todo o custo, sob pena de não atingirmos nenhum dos principais objetivos a que nos propusemos, como perceber os efeitos da formação nas conceções e práticas dos professores e contribuir para a sua mudança/evolução:

Uma outra implicação de um incorreto entendimento da pesquisa-ação seria responsabilizar os sujeitos (da ação, da pesquisa) pela mudança pretendida, quando se sabe que – sob as mediações teóricas, históricas, políticas, sociais e culturais já referidas – são limitadas as possibilidades da ação individual docente. Pode-se incorrer no voluntarismo messiânico da ação bem-sucedida ou, o que é mais provável, no insucesso frustrante da ação malograda. Ambos os enredos contrariam uma atuação política refletida, realista e efetivamente transformadora (*Ibidem*).

Uma vantagem do nosso estudo, que devemos realçar, tem a ver com o facto de pertencermos ao grupo dos *educadores-pesquisadores*³⁶ (Pereira, 2008: 32), uma vez que a nossa investigação pretende “promover transformações educacionais e sociais”, realizando pesquisa na própria escola e enquanto professora/formadora. Para Lewin (como citado em Pereira, 2008: 12), as três características mais importantes da pesquisa-ação são: “seu carácter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição para as ciências sociais e para a transformação da sociedade, simultaneamente”; características estas que revemos no nosso projeto.

Ainda Carr e Kemmis (1986: 162 como citado em Pereira, 2008: 12) sugerem uma definição de pesquisa-ação, nesta direção dos educadores-pesquisadores reflexivos e práticos, considerando que:

Pesquisa-ação é simplesmente uma forma de investigação auto-reflexiva realizada por participantes em situações sociais para fomentar a racionalidade e justiça de suas próprias práticas, seu entendimento dessas práticas e as situações nas quais as práticas acontecem (sublinhado nosso).

Este tipo de investigação feita nas escolas, “uma pesquisa sistemática e intencional realizada por professores sobre sua própria escola e sala de aula” (Cochran-Smith & Lytle, 1993: 23-24), tem adquirido um crescente respeito por parte da comunidade académica e ganhou um estatuto considerável um pouco por todo o mundo. Pereira explica que este é um movimento em crescimento a nível global, que luta por uma posição contra-hegemónica no campo da formação de professores, de racionalidade prática e crítica *versus* técnica:

Algumas características da “pesquisa dos educadores”, tais como “tornar-se um verdadeiro movimento popular e democrático de produção de conhecimento e de transformações educacionais e sociais” (Anderson, Herr e Nihlen, 1994: 23), vêm conduzindo-o em direção a um fenómeno global contra-hegemónico (Pereira, 2008: 33).

Esta *pesquisa participativa*, como ficou conhecida no tempo de Freire (anos 60/70), realizada nas escolas pelos próprios educadores numa perspetiva predominantemente reflexiva, prática e crítica, apresenta características que, no entender de alguns investigadores, questionam muitos pressupostos dos modelos mais tradicionais de pesquisa:

³⁶ De acordo com Anderson, Herr e Nihlen (1994: 10-11) “a ideia de educadores fazendo pesquisa nas escolas vem de no mínimo final do século XIX e início do XX, com o movimento para o estudo científico para a educação [...]. O trabalho de Dewey serviu de inspiração para os atuais escritos sobre o profissional reflexivo (Schon, 1983), os quais têm-nos ajudado a melhor entender como os profissionais de escola compreendem suas experiências e participam da aprendizagem profissional”.

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma

3.5. Estratégias**4. Estudo empírico**

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Decolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrônica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 3: Metodologia da Investigação**

Na pesquisa participativa inspirada em Freire, o modelo acadêmico de pesquisa é colocado em xeque. Os dualismos teoria e prática, sujeito e objeto, pesquisa e ensino são eliminados. [...] Enquanto a pesquisa-ação tradicional tende a enfatizar temas de eficiência e melhoria da prática, a pesquisa participativa preocupa-se com a equidade, autoconfiança e problemas de opressão (Anderson, Herr & Nihlen, 1994: 17).

As características descritas aproximam, parece-nos, o nosso estudo desta perspectiva participativa, principalmente no que diz respeito à preocupação com a *equidade, autoconfiança e problemas de opressão*. A nossa motivação intrínseca, como já tivemos a oportunidade de referir, prende-se, obviamente, com a *eficiência e melhoria das práticas*, mas numa perspectiva predominantemente política e social, que acompanhe as necessidades dos alunos e professores das escolas de hoje, que, como sabemos, está sujeita a novos desafios decorrentes, fundamentalmente, da massificação do ensino e consequente diversidade, mas também do crescente desenvolvimento tecnológico que provocou profundas (boas e más) alterações na sociedade atual.

Pereira (2008: 35-36) sintetizou as principais características dos pesquisadores acadêmicos tradicionais comparativamente com as dos educadores-pesquisadores (quadro 14), demonstrando que, efetivamente, as pesquisas realizadas pelos professores diretamente na comunidade educativa onde se inserem, aliando a teoria à prática, apresentam algumas vantagens inegáveis relativamente aos pesquisadores tradicionais acadêmicos, nomeadamente no que diz respeito aos resultados da pesquisa e sua divulgação, pois é a partir destes que os efeitos da ação se poderão fazer sentir, já que, como refere Pereira (2008: 36), os resultados obtidos proporcionarão uma discussão dentro da comunidade e guiarão uma ação concreta futura, sempre no sentido da melhoria da eficiência e prática educativas, como aconteceu no nosso caso, onde a formação extravasou a sala de trabalho do grupo-amostra, atingindo reuniões de departamentos e conselhos pedagógicos, tornando-se um projeto de formação prioritário no Agrupamento de Escolas onde lecionávamos.

A pesquisa participada dos educadores-pesquisadores, na qual nos incluímos, apesar das vantagens, enfrenta algumas dificuldades que também sentimos e nos vimos obrigada a ultrapassar, tais como: o isolamento dos professores, a sua formação profissional, a base de conhecimento para ensinar e a reputação da pesquisa educacional (Pereira, 2008:36).

O reconhecimento da pesquisa dos educadores foi o principal obstáculo com o qual nos deparamos, pois a resistência inicial dos formandos/educadores, e mesmo da comunidade educativa, foi algo que transpareceu. Mais uma vez, pudemos confirmar que é difícil desenraizar velhos hábitos e noções; as tradições têm raízes profundas e poderosas nas mentalidades das pessoas, seja em que âmbito forem as suas crenças.

Características	Pesquisadores Acadêmicos	Educadores-Pesquisadores
Em termos de género	Homens e mulheres	Maioria mulheres
Em termos de classe	Classe média (média e média-alta)	Classe média (média e média-baixa)
Em termos de raça	Maioria brancos	Crescente número de negros e outras minorias
Nível de ensino onde trabalham	Superior	Fundamental e médio. Superior
Locais onde a pesquisa se realiza	Nas universidades. Nas escolas apenas com fim de coleta de dados	Nas escolas e nas comunidades onde estas se inserem
Propósito da pesquisa	Produção do conhecimento científico	Conscientização política dos envolvidos e transformação social
Metodologia	Distanciamento da prática para melhor compreendê-la	Inserção na realidade prática para compreendê-la e transformá-la
Participantes da pesquisa	As pessoas nas escolas e comunidades são concebidas apenas como fornecedoras de dados e informações	As pessoas nas escolas e comunidades participam ativamente da investigação, desde a sua colaboração até a aplicação de seus resultados
Resultados da pesquisa	Discutidos teoricamente e avaliados somente pelos pares na academia	Discutidos na comunidade. Devem guiar alguma ação concreta nessa comunidade
Divulgação dos resultados de pesquisa	Em congressos e periódicos científicos. De circulação somente nos meios académicos	Primeiro na comunidade onde a pesquisa se realiza. Então em fóruns e revistas visando aprender com outras experiências (estudos de caso)
Precauções	Não se deixar contaminar pela cultura do ambiente estudado	Usar colaboradores externos como facilitadores da pesquisa e avaliadores críticos

Quadro 14: Principais características dos pesquisadores académicos tradicionais e dos educadores-pesquisadores e respetivas pesquisas (Fonte: Pereira, 2008: 35-36)

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Decolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 3: Metodologia da Investigação**

Como pudemos rever no apartado sobre a *mudança*, no nosso marco concetual, as transformações, inovações e renovações pedem *espíritos abertos*, mentes inconformadas e, sobretudo, humildade. A resistência às novas conceções e práticas é sempre um obstáculo, mas constatamos que é maior ainda quando estas são trazidas por um pesquisador-educador, ele próprio um conceito recente no mundo da investigação em busca de reconhecimento académico.

Porém, segundo nos informa quem já longamente estudou sobre o assunto, quando levada a sério, a pesquisa participante pode representar um “desafio radical” e tem potencial para redefinir as noções do conhecimento básico para o ensino:

Levada seriamente, a “pesquisa de educadores” representa um desafio radical para conceções tradicionais da relação teoria e prática, das parcerias entre escola e universidades, e entre estruturas das escolas e reforma educacional. [...] A pesquisa dos educadores tem o potencial para redefinir a noção de um conhecimento básico para o ensino e desafiar a hegemonia da universidade na geração de conhecimento especializado e do currículo (Cochran-Smith & Lytle, 1993 como citado em Pereira, 2008: 33).

Esta questão é fundamental, pois, quanto a nós, as práticas não têm acompanhado as teorias da Educação, como revimos também no marco concetual, porque estas são impostas “de cima para baixo” ou “de fora para dentro”, não dizendo muito aos professores que as implementam, enquanto meros executores e não participantes. Parece-nos que será da aliança da pesquisa dos académicos com a pesquisa dos educadores que nascerá a tão desejada reforma no sentido da *eficiência e melhoria das práticas*, que assenta, acreditamos, na equidade educativa.

CAPÍTULO 4

ESTUDO EMPÍRICO

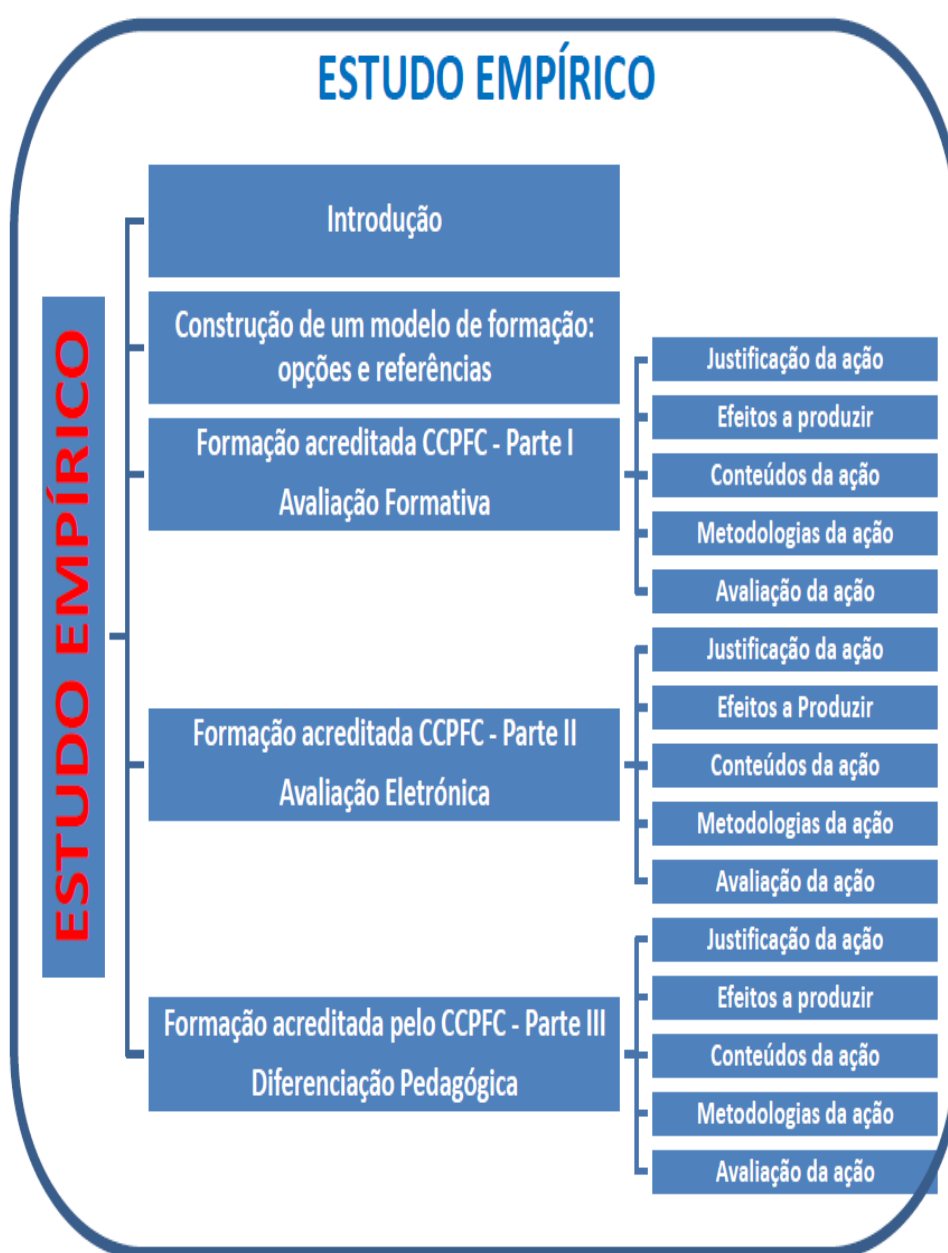
A large, light blue watermark of the University of Santiago de Compostela logo is visible in the background. It features a diamond shape containing the text "UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA" and a stylized "U" and "C" monogram.



Introdução



este capítulo da nossa dissertação, explanaremos da forma mais clara possível todos os passos que conduziram ao estudo empírico da investigação. Desta forma, impôs-se primeiramente a necessidade de justificar as opções realizadas aquando da construção de um novo modelo de formação que, de facto, fosse ao encontro de um projeto formativo voltado para a equidade, numa perspetiva *socio-reconstrucionista* (Zeichner, 2008); imperioso também, neste lugar, era apresentar os projetos de cada oficina de formação, aprovados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores, a fim de melhor enquadrar esta parte prática do nosso estudo.



Síntese 31: Estrutura do capítulo 4

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

4.1. A Construção de um modelo de formação inovador: opções e referências

Sea como sea, es evidente que los problemas sociales están dentro de la escuela, que atenderlos supone, entre otras medidas, cuestionar críticamente la concepción tradicional del papel desempeñado otrora por el profesorado —y de la propia escuela en conjunto— sin cargar exclusivamente sobre sus espaldas la responsabilidad de resolverlos (Montero, 2000: 12).

Concordamos que não vale a pena ignorar os problemas sociais e continuar a ensinar como há 50 anos atrás, quando a escola pertencia aos filhos da elite. A massificação do ensino trouxe novos desafios aos professores, que estes devem encarar com responsabilidade. A igualdade de acesso é hoje um facto, em Portugal, mas o sucesso ainda não é oportunidade de todos: continuam-se a privilegiar as minorias dominantes e a punir a maioria dos alunos, ignorando as suas dificuldades, os seus problemas.

Uma das soluções para impulsionar esta engrenagem de mudança no meio docente, como temos vindo a sustentar, é a valorização profissional do professorado em três áreas em particular: lidar com a diversidade na sala de aula, recorrendo a métodos de diferenciação pedagógica e a um paradigma de avaliação formativo e dialógico, apoiado nas Novas Tecnologias, no sentido de acompanhar as tendências da sociedade atual que tanto atraem/influenciam os nossos alunos.

Uma escola mais democrática e inclusiva, atendente à diversidade, e com mais sucesso educativo deve ser a preocupação primeira dos programas de formação de docentes, pois, como atenta Montero (2000: 3):

En mi opinión, todos debemos estar continuamente formándonos como profesores y profesoras capaces de enfrentarnos con la diversidad cultural — en realidad con las múltiples caras presentes en el concepto de diversidad, eje transversal por excelencia. La diversidad debe ser un tema primordial que impregne los programas de formación del profesorado (inicial y continúa), de manera tal que contemos con profesorado preparado para hacer frente a las diferencias y desigualdades de los alumnos, con capacidades y condiciones para poder enfrentarlas positivamente junto a, lo que quizás resulta todavía más difícil, evitar profundizar, en sus contextos de influencia, en las diferencias que separan a unos seres humanos de otros por motivos tales como la lengua, la procedencia social, el lugar de origen, la etnia [...] Profesores y profesoras capaces de combinar el respeto por las diferentes identidades de sus alumnos con el compromiso ético del derecho de todos a aprender y el talante abierto para colaborar en la construcción de valores compartidos (sublinhado nosso).

Capítulo 4: Estudo Empírico

Tendo, então, por base este pressuposto da importância do desenvolvimento profissional dos professores em exercício, preparando-os para lidar com a diversidade, projetamos um programa de formação sobre os temas já referidos (e amplamente estudados pela comunidade científica/acadêmica), que nos parecem fundamentais na perseguição deste objetivo: uma verdadeira avaliação formativa e dialógica; o recurso às TIC no alcance de uma maior diversificação de instrumentos de avaliação; e métodos de diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula.

Se ao nível dos discursos, textos normativos e investigação científica, todos estes temas e metodologias ativas se apresentam como coerentes e conducentes a um maior sucesso educativo, por que razão não se implementam com mais frequência nas salas de aula? Quais os obstáculos que os impedem de atingir as práticas pedagógicas?

Esta problemática tem ocupado os investigadores nestas áreas, como Fernandes (2010) que coloca a questão *Que dificuldades?*, referindo-se à avaliação dialógica. Isto é: após décadas de investigação demonstrando que a avaliação formativa melhora a aprendizagem dos alunos, por que razão estas teorias não influenciam as práticas, não se implementam na maioria das salas de aula?

A sua resposta assume três direções que se complementam: a natureza da investigação realizada (muitas disciplinas, diferentes concepções...); os métodos de investigação que se revelam muitas vezes desarticulados; e, o que nos interessa mais neste caso, as práticas pedagógicas onde ainda prevalece o paradigma da transmissão.

Continua este autor, referindo que a resistência à mudança para um paradigma da comunicação impede a aceitação, a busca de novos métodos.

Em nosso entender, uma das respostas possíveis para este problema, que fomos revelando e fundamentando aquando da construção do marco concetual, está na formação de professores.

Aliada a esta preocupação surge uma outra, ligada às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, que podem, estamos em crer, apoiada também em estudos que efetuamos anteriormente, sob a égide da investigação-ação (Cardoso, 2006), constituir importantes meios de diversificação de instrumentos de avaliação, sendo até mais respeitadores dos ritmos individuais, interesses e necessidades de cada aluno. No entanto, a questão repete-se: por que razão estes meios tecnológicos não influenciaram ainda as práticas avaliativas ou *conquistaram*, de forma sistemática e consistente, as práticas na sala de aula? Na nossa opinião, a resposta provável continua a ser a formação de professores.

Ainda os métodos de diferenciação pedagógica, alvitada pela tutela em vários documentos normativos e também por diversos estudos académicos (Heacox, 2002; Tomlinson, 2008), conforme pudemos já referenciar atrás no marco concetual desta dissertação, se mostram muito produtivos no alcance do sucesso educativo, respeitando as necessidades, interesses e perfil de aprendizagem de todos os alunos na sala de aula. Também aqui, pensamos que a

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico**4.1. Modelo formação**

- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Decolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

formação do professorado tem um papel fundamental a desempenhar, no sentido de integrar estes novos métodos e paradigmas de ensino atual.

Assim, acreditando nesta via do desenvolvimento profissional da classe docente, quer na área da avaliação, quer no âmbito das TIC, quer no campo da diferenciação pedagógica, e tendo sempre em vista o objetivo da construção de uma escola inclusiva e com mais sucesso educativo, intentamos uma abordagem inovadora: um projeto de formação, sob a modalidade de oficina, assente nas estratégias do trabalho colaborativo e da reflexão-ação.

Dizemos inovadora porque associamos dois modelos/teorias de formação docente (Ainscow, 1998; GEPE, 2008), a algumas estratégias propostas por autores que tomamos como referência (Esteban, 2003; Tomlinson 2008), por nos parecerem confluir e complementar-se em termos de finalidades, objetivos e princípios fundamentais.

Desta forma, como ficou claro nas opções que fizemos aquando da revisão da literatura e construção do nosso modelo de análise, o programa de formação proposto pela UNESCO (Ainscow, 1998) para o alcance de uma verdadeira Educação Para Todos (com resultados devidamente comprovados e estudados em vários países do mundo³⁷), foi um dos pilares do projeto formativo que construímos; também o comprometimento com uma avaliação formativa e dialógica mais do que classificatória, inspirando-nos nos estudos de Teresa Esteban (2003-a; 2003-b), constituiu uma importante opção metodológica neste projeto de formação; a par do recente *Estudo de Implementação* relativo às Competências TIC do Plano Tecnológico Para a Educação (GEPE, 2008) que se apresentou como outra das fontes em que nos apoiamos para orientar uma oficina de formação de professores na área das TIC, onde é encorajada uma perspetiva integrada e construtivista do uso das TIC nas práticas pedagógicas; por último, as propostas de Carol Ann Tomlinson (2008), sobre a implementação de métodos de diferenciação pedagógica em turmas heterogéneas, foram o quarto sustentáculo do nosso projeto de formação, por nos parecerem bastante coerentes, exequíveis e fundamentais no alcance da Educação para Todos.

As opções feitas são da nossa inteira responsabilidade, às quais nos tentamos sempre manter fiel tendo em conta a nossa “bagagem conceitual”, fruto de um saber teórico, mas também prático:

Mas é o didacta, pela sua bagagem conceptual, por coerência epistemológica, por ser ao mesmo tempo um teórico e um prático do ensino aquele que está no ponto nevrálgico, na medula do objectivo de toda a formação do professorado: criar as condições de preparação dos professores para que eles possam realizar completamente a sua função do ensino (Montero, 2005: 39-40).

³⁷ AINSWOW, M. (1998); AINSWOW, M. & FERREIRA, W. (2003); COSTA, A. M. B. & PAES, I. (2000); MEIJER, C. J. W. (2003); MEIJER, C. J. W. (2005), KUGELMASS (2004)).

Na nossa opinião, *realizar completamente a função do ensino* passa pela igualdade de oportunidades e pela inclusão de todos os alunos na função da aprendizagem; logo, a formação do professorado deve, incontornavelmente, segundo a nossa *bagagem concetual*, direccionar-se para três lugares capitais: avaliação formativa/dialógica, integração das novas tecnologias numa perspetiva de inclusão e diferenciação pedagógica no sentido da equidade e sucesso educativos.

Assim exposto, parece-nos este um projeto ambicioso, pareceu-o desde o início, mas exequível já que, de facto, não existe qualquer disparidade/incompatibilidade entre estas teorias e programas de formação, antes, a nosso ver, se complementam e rematam. Por exemplo, enquanto o modelo de formação da UNESCO se preocupa com as *Necessidades Especiais dos Professores* (Ainscow, 1998) na sala de aula tendo em conta a diversidade das suas turmas, propondo para o efeito a busca de novos métodos; o modelo do PTE (GEPE, 2008) coloca o enfoque na necessidade de uma verdadeira e sólida integração das TIC nas práticas dos docentes, não deixando de ter como objectivo último uma pedagogia mais construtivista e inclusiva, atendente às necessidades de todos e de cada um:

No caso concreto dos professores, como já referimos, equacionamos uma perspectiva de desenvolvimento profissional mais ampla do que a mera aquisição de competências básicas em TIC. Assim, no que diz respeito à concepção do dispositivo, foi possível considerar com profundidade a dimensão pedagógica da utilização das TIC. [...] Esta visão integrada das tecnologias nas outras dimensões do processo educativo torna evidente a centralidade do processo de ensino e aprendizagem e não das TIC em si e por si (GEPE, 2008: 53- 64).

Interessante é ainda reparar no facto de um dos modelos tido como referencia pelo grupo de trabalho do Estudo de Implementação das competências TIC em Portugal (GEPE, 2008), no sentido de construir o seu próprio modelo e referencial, ser o *ICT Competency Standards for Teachers* da UNESCO (2008), que parte do pressuposto de que o uso das TIC na educação contribuirá para a melhoria desta e, consequentemente, para um maior desenvolvimento económico dos países, reduzindo a pobreza e as desigualdades sociais. Assim, neste modelo da UNESCO, as TIC e a formação dos professores para a sua utilização pedagógica são objetivos de estratégia política e social que sustenta que os professores devem desenvolver nos alunos competências de utilizadores das TIC, de acesso, seleção e organização da informação, de comunicação, de investigação, colaboração e produção, capazes de resolver problemas e de uma atuação criativa (UNESCO, 2008 como citado em GEPE, 2008: 64); considera, então, que a formação de professores, e concomitantemente de alunos e funcionários, responde a um objetivo social de mudança positiva (GEPE, 2008: 66).

Ora, nestas palavras encontramos o aspeto que consideramos mais relevante nesta organização mundial, a visão concêntrica de que o progresso de

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico**4.1. Modelo formação**

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Decolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

um país se baseia na educação (inclusiva), e podemos perceber por que o consideramos fundamental no desenvolvimento do nosso estudo:

Do centro, que é o processo de ensinar e aprender e o papel catalisador de mudança que as TIC aí desempenham, para a periferia, que é a melhoria social e política do país. Daí a relação de coerência que se estabelece entre o desenvolvimento das competências tecnopedagógicas dos professores e a sua influência directa na alteração do currículo e nos modos de avaliação das aprendizagens dos alunos e destes na escola e na sociedade (UNESCO, 2008 como citado em GEPE, 2008: 66).

Da mesma forma, o projeto de formação da UNESCO, por nós eleito como referência (Ainscow, 1998), destaca como principal e derradeira finalidade de qualquer plano formativo docente: a Educação Para Todos. Este objetivo é visto como prioritário pela UNESCO, uma vez que parte do problema das escolas excludentes está na sensibilidade e (in)formação dos professores. Diz-nos, ainda, o Bureau de Informação Pública da UNESCO (Haddad, 2005) que “teachers are the key to any education reform”. E acrescenta que, como tal, esta deve ser uma área de grande investimento:

The keystone of the educational system, teachers and professors are a determining factor in attaining one of the six goals set for 2015 at the Dakar EFA [Education For All] Forum: providing quality education. Their essential role to the cultural, economic and social development of populations, places a huge responsibility on them, hence the importance of helping them to prepare for their profession.

Um destes esforços da UNESCO, no sentido de apoiar os professores na sua *heróica* missão rumo à Educação Para Todos, é, então, o projeto de formação “Necessidades Especiais na Sala de Aula” (Ainscow, 1998). (entenda-se necessidades especiais dos professores mais do que dos alunos – uma perspetiva bastante peculiar!).

Este projeto de Formação de Professores foi já testado em vários países da Europa, como referenciamos atrás, e também, numa fase posterior, no nosso país, onde existem muitos professores e formadores envolvidos nesta *missão* (Costa & Paes, 2000). A conceptualização do papel da Educação, adotada no âmbito do projeto de formação em questão, repensa as dificuldades de aprendizagem numa perspetiva mais abrangente, *curricular*, por oposição à perspetiva individual existente que se apresenta como “desvantajosa para as crianças que se propõe servir” (Ainscow, 1998: 27).

Ainda segundo Ainscow, as desvantagens situam-se em cinco níveis elementares: (i) o impacto dos rótulos, que levam à diminuição das expectativas dos alunos e dos professores em relação a estes; (ii) a estandardização das respostas, uma vez que leva à divisão da população escolar em “tipos” de crianças; (iii) as limitações de oportunidades, já que impedem o estímulo intelectual e

atrofiam a (auto)confiança; (iv) a utilização de recursos, i.e. a assumpção de que as respostas para as dificuldades de aprendizagem dependem da existência de recursos adicionais provoca insegurança nos professores; (v) a manutenção do *status quo*, que funciona como preconceito para alguns alunos e constitui um obstáculo à melhoria geral da escola, por considerar que o problema parte da criança desviando a atenção de fatores importantes como o social, político e organizacional que, na maioria dos casos, são os reais motivos das dificuldades de aprendizagem.

A alternativa apresentada pela UNESCO é uma *perspetiva curricular* onde as dificuldades educativas são definidas em termos de tarefas, atividades e condições de sala de aula:

Esta perspetiva mais alargada passa pelo reconhecimento de que os indivíduos têm de ser vistos dentro de um determinado contexto [...]. Não nos podemos esquecer de que o conhecimento que temos dos indivíduos é condicionado pelos nossos próprios recursos pessoais e pela nossa experiência (Ainscow, 1998: 31).

Foi esta *perspetiva curricular* que nos aproximou do método em questão, já que implica, antes de mais, uma urgente compensação das limitações dos professores, tornando-os mais aptos a compreender e interpretar as diferentes situações da sala de aula, afastando-os da responsabilização individual do aluno e, consequentemente, a melhorar as condições de aprendizagem; o que nos encaminha, mais uma vez, para a colocação da tónica na formação dos docentes.

Esta perspetiva, por sua vez, vai ao encontro daquilo que Tomlinson (2008) preconiza quando aconselha o diagnóstico/pré-avaliação dos alunos da turma para proceder a uma planificação diferenciada, seja em termos de recursos, processo, produtos ou avaliação, de modo a satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os alunos da turma, de forma diferenciada e em contexto de aula, atendendo ao seu nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem, conducentes ao sucesso individual.

A valorização profissional dos docentes nestas áreas de ação parece-nos um ponto primordial neste virtuoso processo de criação da Escola Inclusiva. Os professores precisam de apoio para ultrapassar as suas limitações neste campo mas de forma estrutural e continuada, sob pena de não surtir efeitos, como explica Ainscow (1998: 35):

O que me foi dado a constatar, através da minha experiência, é que a valorização profissional pode facilitar melhorias no ensino para todos os alunos, mas só quando começa a invadir a cultura mais profunda de determinada escola.

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico**4.1. Modelo formação**

- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Daí a continuidade que temos dado ao projeto de formação iniciado em 2009, orientando novas oficinas de formação, englobando/envolvendo, assim, mais docentes neste novo (na sua perspetiva) paradigma de ensino.

De facto, como diz Montero (2000: 10), não é possível aos professores resolver os problemas de exclusão da sociedade em si, mas é possível que, com alguma formação, sobre como lidar com a diversidade, e apoio organizacional, eles possam marcar a diferença na vida dos seus estudantes. Logo, concluímos nós, a mudança estará, muito provavelmente, e em última instância, nas mãos dos profissionais e da formação que recebem, não obstante todas as limitações que os rodeiam (pessoais e institucionais):

Los programas de formación del profesorado pueden ser capaces de educar a los futuros profesores con respeto, creatividad y habilidad dentro de sus márgenes, no pueden preparar a los profesores individuales para sustituir a los movimientos sociales y políticos necesarios para enfrentarse a los problemas sociales. Hay no obstante alguna evidencia de que, bajo determinadas condiciones, las escuelas pueden marcar una diferencia en las vidas de estudiantes procedentes de minorías étnicas desfavorecidas en situaciones similares a aquellas donde otras escuelas han fracasado (*Ibidem*).

Um outro aspeto quanto a nós muito positivo no projeto de formação da UNESCO “Necessidades Especiais na Sala de Aula” é a abordagem da formação de professores que deve, ela própria, ser inovadora e inclusiva (um modelo de racionalidade prática e crítica). Diferentemente dos modelos expositivos/tradicionais de formação, os professores devem ser encorajados a adotar uma atitude reflexiva face à sua prática docente, aprendendo com a própria experiência e ensaiando novas maneiras de trabalhar, paralelamente e em conjunto com os colegas e até mesmo com os alunos (Ainscow & Ferreira, 2003). O que vai ao encontro do preconizado pelo *modelo de formação flexível* do Plano Tecnológico (GEPE, 2008: 84):

Assim, pretende-se assegurar uma formação que responda às necessidades geradas e percebidas nas situações de trabalho e aos diferentes ritmos de aprendizagem dos professores a formar, por isso mesmo, irredutível a práticas de imersão coletiva de formandos em salas de formação com “ensino convencional”, orientado para a aquisição de conhecimento ou de capacidades, sem se focar propriamente na competência profissional.

A vertente de investigação-ação é um dos pontos fulcrais destes dois projetos de formação de professores que elegemos, uma vez que investem na promoção e acompanhamento de percursos de experimentação sobre as práticas, com vista ao seu aperfeiçoamento, fortemente apoiados em processos de avaliação formativa, em que todos os intervenientes são, simultaneamente, autores e objeto de pesquisa.

Esta abordagem de investigação-ação, à qual Ainscow chama de *questionamento reflexivo* (1998: 47-48), O PTE assume-a como base de todo o processo: “A base fundamental da formação assenta no pressuposto que a investigação deve ser eleita como a principal estratégia de formação” (Estrela e Estrela, 2001; Estrela, 2002; Estrela, 2002a; Esteves, 2002; Rodrigues, 2006, como citados em GEPE, 2008: 83).

Ainscow justifica a ênfase colocada na investigação-ação docente pelo facto de considerar que o conhecimento necessário para educar todos os alunos com sucesso já existe dentro da própria escola, só que de forma desorganizada, encontrando-se disperso entre os diferentes elementos do corpo docente. O problema é que as escolas, de uma forma geral, trabalham desconcertadamente em prol dos objetivos da Educação Inclusiva e, por isto, sabem sempre mais do que aquilo que põem em prática. A investigação-ação e o trabalho colaborativo têm o poder de transformar esta situação de inércia e impotência, fazendo melhor uso de conhecimentos e competências existentes de facto, mas submersos, como explica o mesmo autor:

Em resumo, o projecto [de formação] “Necessidades Especiais na Sala de Aula” tenta, pois, ajudar os formadores de professores e os professores a tornarem-se mais confiantes e competentes no desenvolvimento da sua própria prática, encorajando-os a usar os recursos de outros que os rodeiam (incluindo os alunos) para estimular as suas reflexões sobre dificuldades que surgem na sala de aula (Ainscow, 1998: 48).

A formação de professores neste âmbito merece, então, uma atenção bastante ponderada, designadamente em torno da avaliação dialógica, enquanto suporte de uma pedagogia inclusiva, e das competências digitais³⁸, como precioso auxílio da primeira.

Efetivamente, a temática da avaliação assume grande centralidade e prioridade neste nosso projeto de formação. Esteban (2003) relembra que não se pode pensar a escola sem pensar em avaliação e, de facto, concordamos que a avaliação, quando assumida numa perspetiva de diálogo e formação, pode influenciar e até decidir o percurso de aprendizagem dos alunos; uma avaliação que orienta, forma e leva à reflexão e melhoria do desempenho deve ser, conforme explicitamos já atrás nesta tese, a opção de qualquer docente na sala de aula: a transparência, o diálogo, a auto e heteroavaliação, o feed-back atempado, o estabelecimento de metas podem, quanto a nós, conduzir a um maior sucesso

³⁸ Na Proposta de recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (Comissão das Comunidades Europeias, 2005), define-se a competência digital do seguinte modo: “A *competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) para trabalho, tempos livres e comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para recuperar, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informação e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet.*” (GEPE, 2008: 18).

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Decolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

educativo, e era no decurso desse *rio* que nos queríamos deixar levar aquando da idealização do programa de formação que aqui tentamos fundamentar.

Ainda, para que a oficina a desenvolver com os docentes envolvidos no nosso estudo se aproximasse o mais possível, relativamente às competências TIC, das orientações nacionais previstas para a sua certificação (GEPE, 2008), fomos em busca de resposta para a pergunta: que competências essenciais devem os professores demonstrar para integrar com sucesso as TIC no processo de aprendizagem e avaliação?

O estudo mais recente efetuado em Portugal neste âmbito (GEPE, 2008), do qual resultou o enquadramento legal para a certificação de competências TIC dos docentes (Portaria n.º 731/2009), considera, relativamente a este assunto, que:

No caso dos professores, dadas as suas características profissionais e as situações em que as suas práticas se desenvolvem e nas quais ocorre o uso das TIC, não cremos desejável a separação das duas dimensões: a técnica e a pedagógica. A competência digital alicerça-se, assim, nas competências gerais dos professores, nos seus conhecimentos prévios, de natureza científica e didática, adquirindo o seu grau de especificidade na situação pedagógica que medeiam. Isso permite a professores com diferentes formações, interesses e necessidades, adquirir as competências TIC requeridas, à medida do seu processo de desenvolvimento profissional (GEPE, 2008: 57).

Novamente assistimos ao reforço da ideia de entrosamento das competências TIC e da situação pedagogia. Neste sentido, outro conselho importante emanado deste estudo, fundamentado nos resultados da investigação efetuada no âmbito da formação de professores em geral e da formação de professores em TIC como atividade pedagógica em particular, é a utilização da *formação como estratégia*, referindo princípios a ter em conta (GEPE, 2008: 82-83), que levamos em consideração aquando da construção e implementação de todo o nosso projeto formativo, a saber:

- *Princípio da autonomia*: a formação deve possibilitar o exercício permanente de prática e reflexão autónomas. Não há autonomia sem uma tomada de consciência crítica do real e das relações pensamento-ação que cada um estabelece com o real.
- *Princípio da realidade*: a formação deve assentar em situações e em problemas da realidade profissional. O processo deve centrar-se nas escolas, nas situações vividas no quotidiano e na reflexão sobre a prática dos professores a formar(-se).
- *Princípio da motivação*: a formação deve partir das necessidades específicas e ser desenvolvida em ordem à aquisição /aprofundamento das competências profissionais e ao desenvolvimento do sujeito enquanto profissional e pessoa reflexiva.
- *Princípio da articulação teoria-prática*: a formação deve basear-se no movimento dialético entre a teoria e a prática que mutuamente se confrontam e se questionam permitindo o avanço do conhecimento e a eficácia da ação.

Não deve prevalecer nem o exercício prático sem fundamento rigoroso, nem o verbalismo teórico sem aplicação prática.

- *Princípio da participação e da cooperação*: ninguém se forma sozinho ou contra os outros mas com os outros.
- *Princípio da reestruturação dos papéis*: o formador é um facilitador apontando para a autonomização dos formandos que devem tornar-se formadores de si próprios. Esta afirmação não pode ser confundida com facilitismo na ação do formador, antes exigindo uma sólida e exigente formação profissional que viabilize a passagem de um papel “tradicional” de distribuidor de conhecimentos e de capacidades para o de criador de ambientes de desenvolvimento autónomo.
- *Princípio do isomorfismo*: procurar-se-á dentro do possível o isomorfismo de princípios e de práticas entre a formação dos docentes e a formação que estes devem proporcionar aos seus alunos. A este propósito realça-se a importância de expor o professor em formação a práticas de utilização pedagógica das TIC, de forma crítica (isto é, observando e analisando as práticas em causa), como aliás é aconselhado repetidamente nos estudos de que dispomos. Da mesma forma, salienta-se o efeito provável de reprodução positiva junto dos alunos: professores formados no uso pedagógico das TIC são certamente melhores educadores, afastando-os da utilização acrítica ou apenas lúdica das TIC.

Estes princípios orientam, objetivamente, a atuação do formador (competente) numa oficina de formação, referindo aspetos de extrema importância a ter sempre presentes: foi o que tentamos fazer. No entanto, alertam os mesmos autores, há no enunciar destes princípios “o perigo de os compreender como uma retórica, porventura progressista, mas fechada no discurso”. Ora, a formação dos professores para o uso pedagógico das TIC não pode correr esse risco e, por isso, sugerem ainda que (GEPE, 2008: 83-84):

- a formação tenha um forte enfoque na análise de práticas de utilização pedagógica das TIC, sejam as daquele professor que se quer formar, sejam as do seu formador, sejam as de outros pares: observar as práticas, ser a elas exposto, poder interrogá-las e interrogar as suas possibilidades, limites e consequências, num clima colaborativo induzido por uma atitude investigativa, geradora de necessidades autênticas de formação;
- a formação se centre em processos de questionamento sobre a realidade, o que não se faz sem instrumentos de rigor: é preciso formar os formadores, e isomorficamente os formandos, para práticas de observação, de recolha, de análise, e de enquadramento da ação educativa bem como para a procura de fundamentação teórica para essa mesma ação;
- a formação se oriente para a tomada de consciência dos processos segundo os quais se observam e avaliam as situações, e dos valores políticos, axiológicos e pedagógicos, dos constrangimentos institucionais e sociais que promovem ou bloqueiam a mudança;
- a formação desenvolva uma prática investigativa relativamente ao trabalho docente, como contraponto à gestão rotineira da intervenção educativa;
- a formação encontre momentos de trabalho mais teórico, fugindo ao universo fechado dos conhecimentos já detidos dos professores, articulando a teoria e a prática sem relações de dependência ou de aplicação, viabilizando a leitura utilitária da literatura científica;

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

- a formação privilegie o grupo para provocar o confronto de opiniões, crenças e pontos de vista entre os seus membros, alargando o campo das experiências, quebrando o isolamento de cada um e desenvolvendo o espírito colaborativo e cooperativo;
- a formação privilegie, ao mesmo tempo, a especificidade de cada professor, nos seus interesses, preocupações e necessidades, ainda que integrado no grupo, para suscitar percursos de autoformação capazes de o fazer deslizar de perspectivas aquisitivas de formação (ligadas à identificação dos temas, conteúdos, atitudes, valores considerados necessidades de formação) para perspectivas de processo, preocupado com os valores e as finalidades subjacentes à ação educativa;
- a formação não se circunscreva aos momentos formais – passageiros - mas se perspetive como uma estratégia de longo prazo inserida no desenvolvimento profissional do professor, ao longo da sua carreira, como forma de aceitar e fomentar percursos e responsabilidades díspares e singulares;
- a lógica da formação não sobrevalorize ou torne exclusivos os objetivos de preparação ex ante³⁹ para a atividade profissional (que aproxima a formação do ensino), antes privilegie a atitude de envolvimento na melhoria da ação pedagógica;
- se invista seriamente na avaliação do impacto da formação na mudança desejada das práticas docentes relativamente ao uso das TIC e no impacto dessa mudança nas aprendizagens dos alunos.

Todos estes conselhos, inspirados na literatura científica sobre formação de professores e nos relatórios realizados sobretudo em países com grande avanço no que diz respeito à inserção das TIC na prática pedagógica, vão ao encontro das premissas defendidas pelo projeto de formação de professores da UNESCO “Necessidades Especiais na Sala de Aula”, pelo que estamos convicta de que os dois modelos se integram, complementam em harmonia e otimizam a implementação de novas práticas avaliativas, mais inclusivas, e com recurso às TIC.

Há ainda a destacar um ponto fundamental no que diz respeito à formação de professores e que nos interessa particularmente na implementação da oficina de formação “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, autoavaliação e avaliação eletrónica”: a necessidade de apoio dos docentes durante a experimentação de novos métodos com recurso às TIC.

Este é um ponto defendido por vários modelos de formação, inclusivamente pelo modelo incitado pelo PTE (GEPE, 2008: 81):

Sugere-se que seja incluído, com carácter necessário, o acompanhamento pós formação da atividade pedagógica do professor, de forma a garantir o seu impacto na rotina do processo de ensino aprendizagem. Tal acompanhamento pode ser feito pelo professor ou professores em quem a escola delegar a responsabilidade de promover,

³⁹ O termo *ex ante* (também escrito *ex-ante* ou *exante*) é uma expressão neo-latina que significa: antes do evento.

animar e monitorizar a aplicação das TIC no espaço escolar (sublinhado nosso).

Ainda Costa e Viseu (2007: 238-259) consideram este ponto fundamental para o sucesso, revelando alguns estudos⁴⁰ que demonstram que o não recurso às TIC por parte dos docentes se deve muitas vezes à falta de confiança destes em lidar com as tecnologias e que este receio de incapacidade leva os professores a defender-se de diferentes experimentações:

Mesmo quando em presença de professores motivados para o uso das tecnologias, diferentes estudos parecem sugerir que é muito escasso o seu uso no quotidiano desses mesmos professores [...]. Ou, ainda mais significativo, porque preocupante, a evidência de um uso muito pouco ambicioso do ponto de vista da aprendizagem propriamente dita, continuando as tecnologias, quando usadas, a servir sobretudo de apoio ao trabalho do professor ou para tarefas rotineiras por parte dos alunos, não acrescentando nada em termos de experiência cognitiva (Costa & Viseu, 2007: 242).

Assim, concluem os mesmos autores, as principais razões apontadas pelos professores para o não aproveitamento das TIC na sala de aula enquanto recurso pedagógico, prendem-se com fatores de *componente afectiva*, como: falta de confiança; conotação negativa das tecnologias causada por experiências anteriores; falta de competências para lidarem com as mudanças que as TIC implicam; formação inadequada e insuficiente; falta de apoio à implementação de novos métodos (*ibidem*), problemas ultrapassáveis com apoio e acompanhamento na sala de aula.

Resumindo, a falta de disponibilidade para aderir a novos métodos com recurso às TIC prende-se, muitas vezes, com fatores de origem afetiva que a formação docente nesta área deve prever. Logo, foi nossa preocupação apoiar o mais possível os docentes envolvidos neste projeto, mesmo ao nível da sala de aula, para que estes fatores deixassem de constituir obstáculos:

A ideia, ao contrário do que habitualmente parece acontecer, em que esses fatores não são equacionados de forma explícita, era a de que a formação não considerasse as aquisições de natureza cognitiva sem dedicar uma especial atenção à dimensão afetiva, precisamente como condição para se ultrapassarem as barreiras psicológicas dos professores relativamente às tecnologias (Costa & Viseu, 2007: 243).

Importa mencionar que esta dimensão de acompanhamento, no caso das nossas oficinas, assumiu uma dupla função: apoiar os professores na implementação de novos métodos de avaliação com recurso às TIC e novas metodologias de diferenciação pedagógica; mas também observar os efeitos desta implementação em termos de uma prática mais dialógica da avaliação, mais

⁴⁰ Projecto IPETCCO (Costa & Peralta, 2006); projecto PEDACTICE (EMTF, 1998-2000).

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico**4.1. Modelo formação**

- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

diferenciada, com o objetivo último de responder à questão principal sobre a eficácia do nosso projeto formativo para a equidade educativa.

Finalmente, entendemos, pela revisão da literatura que fizemos, que o formador assume um papel preponderante e definitivo no sucesso da formação; dele parece depender, em última instância, a efetiva mudança dos docentes envolvidos no sentido de novas práticas.

Formadores são uma das peças chave da formação. Assim, não podem os formadores ser percebidos como professores que, só porque têm um conhecimento fino das TIC, estariam aptos a assegurar a preparação pedagógica dos seus colegas. Como formadores de profissionais de elevado nível de formação, a sua atividade envolve um tipo de profissionalidade que difere da de professor não apenas no que diz respeito às competências e saberes específicos mas, sobretudo, no que se refere à compreensão da missão profissional do formador e, no caso concreto do formador de professores na área das TIC, à especificidade do que significa ensinar e aprender com tecnologias (GEPE, 2008: 82).

Esta foi a nossa intenção: entender este processo formativo de 150 horas como uma *missão profissional*, onde o objetivo principal foi a valorização dos docentes envolvidos, incitando-os à reflexão e eventual reformulação de práticas excludentes, privilegiando uma lógica de formação predominantemente prática e crítica, não deixando, no entanto, de basear o nosso estudo no conhecimento prático dos professores envolvidos; um “conhecimento emergente” (Caetano, 2004) diga-se, uma vez que influenciado e construído com o apoio da formadora. Comparamos esta nossa estratégia, utilizada no presente estudo de caso, com a de Caetano (2004) sobre situações de formação pela investigação-ação, onde também é privilegiada a racionalidade prática e o conhecimento prático dos professores:

Um conhecimento prático, no entanto, emergente e transformado pela pesquisa sistemática, pela mobilização e integração de saberes de origens diversas [...]. A construção desse conhecimento foi apoiada por terceiros, nomeadamente pela formadora, que se constituiu como elemento simultaneamente de suporte e de desafio, orientando esse pensamento, conhecimento e ação para um conhecimento de qualidade (Caetano, 2004: 38).

Identificamo-nos sobremaneira com esta perspetiva, já que foi exatamente o que ocorreu aquando do processo formativo de 150 horas que desenvolvemos: o objeto de estudo foi o conhecimento prático dos docentes, desde o inicial (pré-formação) até ao último degrau do projeto formativo (pós-formação), portanto, um conhecimento que foi sendo construído, orientado, conduzido pela investigação/ indagação/ reflexão sistemáticas (nas sessões de formação) e pela mobilização e integração de saberes vários, nomeadamente os inúmeros estudos científicos apresentados e discutidos nas sessões de trabalho; logo, um conhecimento fortemente influenciado e apoiado pela formadora que, nunca

negligenciando uma metodologia reflexiva, colaborativa e de partilha, desempenhou este duplo papel de que nos fala Caetano, de *suporte e desafio*, desconstruindo velhas concepções para construir novas perspetivas educacionais, mais inclusivas, diferenciadas e atentas à diversidade.

Um conselho que tentamos seguir, nesta metodologia de trabalho, foi a lógica da planificação (Montero, 2005: 52-55), enquanto discurso reflexivo e, simultaneamente, como oportunidade de relacionar os conhecimentos teóricos com as situações reais de sala de aula, como elucida Montero (2005: 53):

A planificação. Uma actividade que proporciona aos professores oportunidades de relacionar conhecimentos teóricos com as situações reais de uma aula ou, o que é o mesmo, de relacionar a teoria com a prática. Uma actividade que, ao desenhar e antecipar a prática, se torna enormemente complexa e – para lá de uma racionalidade técnica e instrumental – exige que se aprenda a levá-la a cabo através da acção. [...] Através do carácter reflexivo próprio da actividade de planificar, abordamos questões tão complexas como as incluídas dentro do que ensinamos e como ensinamos. E fazêmo-lo como se tratasse de manter uma conversa com a nossa prática, determinando os ingredientes que a configuram e tendo a oportunidade de compreender melhor as razões pelas quais pensamos ou agimos de uma determinada maneira.

Úcar (2012: 45) vai ao encontro desta perspetiva, considerando a planificação uma das etapas fundamentais da pedagogia social que, muito embora se centre na reflexão-ação como condição *sine qua non* para a melhoria do desempenho no sentido da equidade e sucesso educativos, deve partir da teoria e da planificação para antecipar problemas e possibilidades, refletindo sobre a prática:

La planificación previa de la intervención socioeducativa, por su parte, permite anticipar posibilidades, preparar respuestas diversas y disponer de recursos frente a situaciones nuevas o inesperadas. Teoría y la planificación proporcionan seguridad en la acción pero resultarán, probablemente, insuficientes sin el concurso de la propia intuición del profesional, una intuición que la experiencia y la reflexión sobre las propias acciones se irán encargando de afinar a lo largo del tiempo si son conscientemente observadas, reflexionadas e integradas.

Expostas as opções e referências que levaram à construção do nosso modelo de formação, apresentamos, de seguida, os projetos por nós elaborados, e aprovados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores, das oficinas I, II e III, com o objetivo de clarificar um pouco melhor o que se pretendeu em cada uma delas, em termos de objetivos, conteúdos, metodologias, procedimentos, avaliação e resultados esperados.

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

4.2. Formação acreditada pelo CCDPC: “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, autoavaliação e @avaliação eletrónica – Parte I”

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA
APRESENTAÇÃO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO
Nas modalidades de OFICINA DE FORMAÇÃO

An₂-B

1. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

“Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, autoavaliação e avaliação eletrónica”

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO: PROBLEMA/ NECESSIDADE DE FORMAÇÃO IDENTIFICADO

Dado (i) o crescente interesse e preocupação da comunidade docente com a avaliação das aprendizagens dos alunos; (ii) o facto de a avaliação externa das escolas referir, em vários dos seus relatórios finais, as falhas relativas à avaliação destas aprendizagens praticadas nas escolas; (iii) o Plano Tecnológico para a Educação dedicar uma boa parte das suas orientações à avaliação eletrónica; e, (iv) obviamente, por considerarmos que uma avaliação sistematizada, justa e ponderada é a base do sucesso de todo o processo de ensino e aprendizagem e a condição indispensável para a construção de uma verdadeira Escola Para Todos; vimos propor a presente oficina de formação, que visa, antes de mais, contribuir para o aumento da capacidade de reflexão dos professores e a consequente reformulação das suas práticas na referida área da avaliação das aprendizagens dos alunos.

3. DESTINATÁRIOS DA AÇÃO

3.1. Equipa que propõe (caso dos Projetos e Círculos de Estudo) (Artº 33º c) RJFCP)

3.1.1. Número de proponentes: Equipa de 20.

3.1.2. Escola(s) a que pertence(m): Agrupamento de Escolas de Vila Verde, Escola Secundária de Vila Verde, Escola Secundária de Amares, Agrupamento de Escolas de Amares.

3.1.3. Ciclos/Grupos de docência a que pertencem os proponentes:

Professores do Ensino Básico (2º e 3º ciclo), de todos os grupos de docência.

3.2 Destinatários da modalidade: Professores do Ensino Básico (2º e 3º ciclo), de todos os grupos de docência.

4. EFEITOS A PRODUZIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁCTICOS

A valorização profissional dos professores, através desta formação na área da avaliação das aprendizagens, pretende promover a reflexão e a reformulação da sua ação educativa, no sentido de práticas avaliativas mais

formativas, mais sistematizadas, menos baseadas em percepções, tendo sempre em conta a autoavaliação dos alunos e sua importância para o processo e, ainda, a diversificação de instrumentos, nomeadamente através da introdução das novas tecnologias (avaliação eletrónica – um dos eixos do Plano Tecnológico para a Educação do ME).

O conhecimento e divulgação de estudos referentes a práticas inovadoras nesta área da avaliação conduzirão, quanto a nós, a uma visão mais abrangente e bem sucedida de todo o processo de ensino e aprendizagem. O professor, uma vez possuidor de uma perspetiva mais integradora e mais dialógica da avaliação, torna-se capaz de se autoavaliar também, assumindo o processo de avaliação como uma mais valia na reformulação das suas práticas educativas, indo ao encontro da diversidade dos seus alunos; adequando/alterando métodos de trabalho, construindo novos recursos e instrumentos (de avaliação e de sistematização desta), adotando metodologias avaliativas diferenciadas.

Pretende-se que, em última instância, os docentes participantes, construam instrumentos próprios, discutindo criticamente os propostos, alterando, refletindo, reformulando...

5. CONTEÚDOS DA AÇÃO (Práticas pedagógicas e Didáticas em exclusivo, quando a ação de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

Adotaremos, nesta oficina, o modelo de formação apresentado pela UNESCO, numa perspetiva curricular, onde as dificuldades educativas são definidas em termos de tarefas, atividades e condições de sala de aula.

A perspetiva curricular implica uma urgente compensação das limitações dos professores, tornando-os mais aptos a compreender e interpretar as diferentes situações da sala de aula e, conseqüentemente, a melhorar as condições de aprendizagem para que, desta forma, a avaliação das aprendizagens dos alunos possa ser vista de um modo mais formativo e dialógico do que classificatório e discriminatório. Basicamente, interessa fazer perceber que, reconhecendo as capacidades dos alunos e não apenas aquilo que não conseguem fazer, se conseguirão melhores resultados e mais justos. A autoavaliação das aprendizagens é outro conteúdo fundamental neste processo, assim como a diversificação de instrumentos, nomeadamente, recorrendo às novas tecnologias, como recomenda o Plano Tecnológico para a Educação no eixo relativo à avaliação eletrónica.

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO

6.1. Passos metodológicos

A investigação-ação e o trabalho colaborativo são a base da metodologia a adotar nesta oficina de formação. Desta forma, para cumprir os objetivos delineados, adotaremos os seguintes passos:

1. Recolha de informações/percepções/conceções dos formandos sobre

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

avaliação das aprendizagens dos alunos;

2. Apresentação de alguns cartoons sobre o tema com o objetivo de provocar o primeiro grande abalo nas conceções puramente classificatórias e hierarquizantes da avaliação;

3. Brain-storming sobre os dois pólos da avaliação (Perrenoud, 1999): formação ou classificação?

4. Apresentação das práticas avaliativas dos formandos e comparação/confrontação com alguns programas curriculares nacionais, no que diz respeito às orientações sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos.

5. O que é o erro? Para que serve a pergunta? Reflexão...

6. Pré-conceitos a evitar na avaliação. Reflexão...

7. A importância da sistematização da avaliação, da partilha com alunos e Encarregados de Educação: apresentação de grelhas e instrumentos de recolha de informação e construção de novos pelos formandos;

8. A autoavaliação das aprendizagens dos alunos: vantagens e contributos para um processo de avaliação mais justo e participado; vantagens da responsabilização dos alunos pelo seu processo de aprendizagem; a negociação de critérios de avaliação com os alunos;

9. Propostas para a diversificação de instrumentos de avaliação (nomeadamente, alternativos ao omnipresente teste de avaliação escrito);

10. Avaliação eletrónica como uma alternativa na diversificação e diferenciação da avaliação das aprendizagens dos alunos: visualização de alguns exemplos e construção de novos.

Estes passos apresentam-se como uma sugestão, já que estes serão negociados com os formandos e reformulados, consoante os seus interesses e necessidades, tal como se pretende que façam, mais tarde, em contexto de sala de aula.

De referir que, enquanto modalidade de oficina, as sessões de formação presenciais serão intercaladas com horas de trabalho autónomo, nomeadamente de aplicação/experimentação das metodologias e recursos sugeridos, para posterior discussão em conjunto e enriquecimento das sessões futuras. De outra forma, a metodologia de investigação-ação e trabalho colaborativo não se aplicariam, logo não haveria espaço para a reflexão-reformulação que se pretende.

6.2. Calendarização**6.2.1. Período de realização da ação durante o mesmo ano escolar:**

Entre os meses de Março e Julho

6.2.2. Números de sessões previstas por mês: 4

6.2.3. Números de horas previstas por cada tipo de sessões:

Sessões presenciais conjuntas: 25

Sessões de trabalho autónomo: 25

<p>7. APROVAÇÃO DO ORGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA: (Caso da Modalidade do Projecto) (Art.º 7.º, 2 RJFCP) Cargo: Presidente do Conselho Executivo do Agrup. Escolas de Vila Verde</p>
<p>8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA (Art.º 25º-A, 2c) RJFCP) Nome: Isabel Lezón (Modalidade de Projeto e Círculo de Estudos) delegação de competências do conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua Art.º 37.º f) RJFCP)</p>
<p>9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS A avaliação contínua, formativa e diferenciada é o pretendido por este projeto de formação, para a oficina e para a sala de aula. Desta forma, será avaliado o envolvimento ativo de cada formando, através da sua participação nas discussões coletivas nas sessões de trabalho, dos trabalhos individuais sob a forma de diários de bordo, portefólio e/ou reflexões escritas (a negociar), dos trabalhos de grupo; e da elaboração de recursos e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos e para sua sistematização (grelhas, por exemplo).</p>
<p>10. FORMA DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO Os formandos responderão a questionários sobre o funcionamento da oficina de formação e sua metodologia e também sobre a evolução e progressos verificados no seu processo de ensino e aprendizagem em relação aos objetivos traçados (em negociação inicial). O formador preencherá, oportunamente e no decorrer da formação, grelhas de observação acerca do empenhamento/envolvimento dos formandos, bem com dos seus progressos no âmbito da formação. Será apresentado ao Centro de Formação um relatório final, elaborado pela formadora, com uma síntese de todos os dados recolhidos e análise dos mesmos.</p>
<p>11. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL AINSCOW, M. et al. (1997) <i>Caminhos para as Escolas Inclusivas</i>, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional. AINSCOW, M. (1998), <i>Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um Guia para a Formação de Professores</i>, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional. ALARCÃO, I. org. (1996) <i>Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão</i>, Porto, Porto Editora. CARDOSO, S. (2006). <i>A Avaliação na Aula de Português: caminhos para uma escola inclusiva</i>. in Silva, L.M. (org.), (2006). Actas do II Encontro Leituras em Português. Braga: Universidade do Minho. CARDOSO, S. (2007) <i>A diversificação de métodos e instrumentos de avaliação: a pesquisa orientada na web</i>, Actas do IX Congresso Internacional Galego-</p>

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

- Portugues de Psicopedagogia. Corunha: Universidade da Corunha.
- ESTEBAN, M.T. (org.). (2000) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, DP&A.
- ESTEBAN, M.T. (1996-2005) *O Diálogo como Conteúdo e Método de Investigação na Escola*, Educação on-line © 1996-2005: www.educacaoonline.pro.br
- LEITE, C. & FERNANDES, P. (2003). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos. Novos contextos. Novas práticas*. Porto: Asa Edições
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *Programas de Língua portuguesa, inglesa, Matemática,...* (de todos os ciclos de escolaridade).
- PERRENOUD, P. (1999) *Avaliação: Entre Duas Lógicas*, Porto Alegre, Artmed.
- PERRENOUD (2000) *P. Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*, Porto Alegre, Artmed,.
- PROJECTO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VILA VERDE (2009)
- RELATÓRIO DA AVALIAÇÃO EXTERNA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VILA VERDE (2009)
- ROLDÃO, M. C. (2008) *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença

Os materiais de apoio por nós construídos para esta oficina fazem parte dos anexos da tese (Pasta 3): entre os quais se destacam: um dossier de formação disponibilizado aos formandos (anexo 3.1.1. – dossier de formação da oficina I) e várias apresentações multimédia (anexo 3.2.1. – apresentações da oficina I).

4.3. Formação acreditada pelo CCDFC: “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, autoavaliação e @avaliação eletrónica – Parte II”

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA
APRESENTAÇÃO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO
Nas modalidades de OFICINA DE FORMAÇÃO

An₂-B

1. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

“Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, autoavaliação e @avaliação eletrónica” PARTE II – AVALIAÇÃO ELECTRÓNICA

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO: PROBLEMA/ NECESSIDADE DE FORMAÇÃO IDENTIFICADO

Dado (i) o crescente interesse e preocupação da comunidade docente com a avaliação das aprendizagens dos alunos; (ii) o facto de a avaliação externa das escolas referir, em vários dos seus relatórios finais, as falhas relativas à avaliação destas aprendizagens praticadas nas escolas; (iii) o Plano Tecnológico para a Educação dedicar uma parte das suas orientações à avaliação eletrónica; e, (IV) obviamente, por considerarmos que uma avaliação dialógica, justa e ponderada é a base do sucesso de todo o processo de ensino e aprendizagem e a condição indispensável para a construção de uma verdadeira Escola Para Todos; propusemos a oficina de formação (parte I), que visou contribuir para o aumento da capacidade de reflexão dos professores e a consequente reformulação das suas práticas na referida área da avaliação das aprendizagens dos alunos.

A parte II que agora propomos, para os formandos que já frequentaram a parte I, constitui uma oportunidade de aprofundar/consolidar alguns conceitos e práticas que não foram devidamente exploradas devido à escassez do tempo de formação (reclamado pelos próprios), nomeadamente no que diz respeito à avaliação eletrónica.

Ou seja: alteradas as concepções iniciais sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, e uma vez conscientes da importância da prevalência de uma avaliação formativa sobre uma avaliação meramente classificatória, os docentes/formandos estão agora disponíveis para passar à prática, designadamente recorrendo ao apoio das novas tecnologias nesta sua nova missão: “invadir” a sala de aula.

3. DESTINATÁRIOS DA AÇÃO

3.1. Equipa que propõe (caso dos Projetos e Círculos de Estudo) (Artº 33º c) RJFCP)

3.1.1. Número de proponentes: 15 docentes.

3.1.2. Escola(s) a que pertence(m): Escola EB 2, 3 de Vila Verde, Escola EB 2, 3 de Barcelinhos, Escola EB 2, 3 de Terras de Bouro, Escola EB 2, 3 de Lamações, Escola Básica Integrada de Arnoso Santa Maria.

3.1.3. Ciclos/Grupos de docência a que pertencem os proponentes:

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Professores do Ensino Básico (2º e 3º ciclo), de vários grupos de docência.

3.2 Destinatários da modalidade: (caso de estágio ou Oficina de Formação) : Professores do Ensino Básico (2º e 3º ciclo), de todos os grupos de docência.

4. EFEITOS A PRODUZIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁCTICOS

A valorização profissional dos professores, através desta formação na área da avaliação das aprendizagens, pretende promover a reflexão e a reformulação da sua ação educativa, no sentido de práticas avaliativas mais formativas, mais sistematizadas, menos baseadas em perceções, tendo sempre em conta a autoavaliação dos alunos e sua importância para o processo e, ainda, a diversificação de instrumentos, nomeadamente através da introdução das novas tecnologias (avaliação eletrónica – um dos projetos do Plano Tecnológico para a Educação do ME).

O conhecimento e divulgação de estudos referentes a práticas inovadoras nesta área da avaliação conduziram, aquando da 1ª parte da oficina (que ocorreu entre Março e Junho de 2009), a uma visão mais abrangente de todo o processo de ensino e aprendizagem. Os professores/formandos, uma vez possuidores de uma perspetiva mais integradora e mais dialógica da avaliação, tornaram-se capazes de se autoavaliar, assumindo o processo de avaliação como uma mais valia na reformulação das suas práticas educativas, indo ao encontro da diversidade dos seus alunos; adequando/alterando métodos de trabalho, construindo novos recursos e instrumentos (de avaliação e de sistematização desta), adotando metodologias avaliativas diferenciadas.

Pretende-se que os docentes participantes nesta oficina, que construíram já instrumentos próprios e assumiram uma postura diferente perante o processo avaliativo, aprofundem conhecimentos na área das tecnologias de informação e comunicação e se consciencializem de que estas podem constituir um importante contributo para uma avaliação formativa, diversificando instrumentos na sala de aula.

5. CONTEÚDOS DA AÇÃO (Práticas pedagógicas e Didáticas em exclusivo, quando a ação de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

Adotaremos, nesta oficina, o modelo de formação apresentado pela UNESCO, numa perspetiva curricular, onde as dificuldades educativas são definidas em termos de tarefas, atividades e condições de sala de aula.

A perspetiva curricular implica uma urgente compensação das limitações dos professores, tornando-os mais aptos a compreender e interpretar as diferentes situações da sala de aula e, conseqüentemente, a melhorar as condições de aprendizagem para que, desta forma, a avaliação das aprendizagens dos alunos possa ser vista de um modo mais formativo do que

classificatório e discriminatório. Basicamente, interessa fazer perceber que, reconhecendo as capacidades dos alunos e não apenas aquilo que não conseguem fazer, se conseguirão melhores resultados e mais justos. A diversificação de instrumentos, nomeadamente recorrendo às novas tecnologias, é, nesta segunda parte da oficina, o objeto fundamental, uma vez que constitui, quanto a nós, um ponto fulcral em todo este processo de implementação de uma avaliação mais dialógica na sala de aula.

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO

6.1. Passos metodológicos

A investigação-ação e o trabalho colaborativo são a base da metodologia a adotar nesta oficina de formação. Desta forma, e tendo sempre em conta os passos seguidos na oficina parte I (recolha de informações/perceções/conceções dos formandos sobre avaliação das aprendizagens dos alunos; apresentação de alguns cartoons sobre o tema com o objetivo de provocar o primeiro grande abalo nas conceções puramente classificatórias e hierarquizantes da avaliação; brain-storming sobre os dois pólos da avaliação (Perrenoud, 1999): formação ou classificação?; apresentação das práticas avaliativas dos formandos e comparação/confrontação com alguns programas curriculares nacionais, no que diz respeito às orientações sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos; o que é o erro? Para que serve a pergunta? Reflexão; pré-conceitos a evitar na avaliação. Reflexão; a importância da sistematização da avaliação, da partilha com alunos e Encarregados de Educação: apresentação de grelhas e instrumentos de recolha de informação e construção de novos pelos formandos; a autoavaliação das aprendizagens dos alunos: vantagens e contributos para um processo de avaliação mais justo e participado; vantagens da responsabilização dos alunos pelo seu processo de aprendizagem; a negociação de critérios de avaliação com os alunos; propostas para a diversificação de instrumentos de avaliação, nomeadamente, alternativos ao onipresente teste de avaliação escrito; avaliação eletrónica como uma alternativa na diversificação e diferenciação da avaliação das aprendizagens dos alunos: visualização de alguns exemplos e construção de novos), para cumprir os objetivos delineados, adotaremos os seguintes passos:

1. Vantagens da avaliação eletrónica como contributo para uma avaliação mais dialógica;
2. “Avaliação on-line das aprendizagens vs avaliação das aprendizagens on-line” (Gome, 2005): as TIC ao serviço de uma pedagogia diferenciada e não apenas como instrumento de recolha de dados;
3. Os objetivos do PTE relativamente ao seu projeto Avaliação Eletrónica: reflexão;
4. O potencial pedagógico da Educação/Avaliação on-line;
5. Critérios e indicadores de avaliação on-line;
6. Construção de instrumentos de avaliação com recurso às TIC,

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

conforme os exemplos abordados na 1ª parte da oficina: pesquisa orientada na web (webquests e visitas virtuais); Google Docs e suas funcionalidades; Plataforma Moodle: o chat, o fórum, trabalhos, e-portefólios...

Estes passos apresentam-se como uma sugestão, já que serão negociados com os formandos e reformulados, consoante os seus interesses e necessidades.

De referir que, enquanto modalidade de oficina, as sessões de formação presenciais serão intercaladas com horas de trabalho autónomo, nomeadamente de aplicação/experimentação das metodologias e recursos sugeridos, para posterior discussão em conjunto e enriquecimento das sessões futuras. De outra forma, a metodologia de investigação-ação e trabalho colaborativo não se aplicariam, logo não haveria espaço para a reflexão-reformulação que se pretende.

Por último, convém saber que a implementação dos novos métodos na sala de aula (nas horas de trabalho individual) será apoiada pela formadora, de modo a evitar desconfortos e inseguranças iniciais e facilitar o processo de reformulação das práticas.

6.2. Calendarização**6.2.1. Período de realização da ação durante o mesmo ano escolar:**

Entre os meses de Março e Junho 2010

6.2.2. Números de sessões previstas por mês: 4

6.2.3. Números de horas previstas por cada tipo de sessões:

Sessões presenciais conjuntas: 25

Sessões de trabalho autónomo: 25

7. APROVAÇÃO DO ÓRGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA:

(Caso da Modalidade do Projecto) (Art.º 7.º, 2 RJFCP)

Cargo: Director do Agrupamento de Escolas de Vila Verde

8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA

(Art.º 25º-A, 2c) RJFCP)

Nome: Pedro Brandão (Modalidade de Projeto e Círculo de Estudos) delegação de competências do conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua Art.º 37.º f) RJFCP)

9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

A avaliação contínua, formativa e diferenciada é o pretendido por este projeto de formação, para a oficina e para a sala de aula. Desta forma, será avaliado o envolvimento ativo de cada formando, através da sua participação nas discussões coletivas nas sessões de trabalho, dos trabalhos individuais sob a forma de diários de bordo, portefólio e/ou reflexões escritas (a negociar), dos trabalhos de grupo; e da elaboração de recursos e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos com recurso às TIC.

10. FORMA DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO

Os formandos responderão a questionários sobre o funcionamento da oficina de formação e sua metodologia e também sobre a evolução e progressos verificados no seu processo de ensino e aprendizagem em relação aos objetivos traçados (em negociação inicial). O formador preencherá, oportunamente e no decorrer da formação, grelhas de observação acerca do empenhamento/envolvimento dos formandos, bem com dos seus progressos no âmbito da formação. Será apresentado ao Centro de Formação um relatório final, elaborado pela formadora, com uma síntese de todos os dados recolhidos e análise dos mesmos.

11. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- AINSCOW, M. (1998), *Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um Guia para a Formação de Professores*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- ALARCÃO, I. org. (1996) *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, Porto, Porto Editora.
- CARDOSO, S. (2006). *A Avaliação na Aula de Português: caminhos para uma escola inclusiva*. in Silva, L.M. (org.), (2006). Actas do II Encontro Leituras em Português. Braga: Universidade do Minho.
- CARDOSO, S. (2007) *A diversificação de métodos e instrumentos de avaliação: a pesquisa orientada na web*, Actas do IX Congresso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogia. Corunha: Universidade da Corunha.
- CARDOSO, S. & GOMES, M. J. (2006) *WebQuest: reflexões em torno de uma abordagem na aula de Português*. Costa Rica: Congresso Iberoamericano de Informática Educativa.
- ESTEBAN, M.T. (org.). (2000) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro, DP&A.
- ESTEBAN, M.T. (1996-2005) *O Diálogo como Conteúdo e Método de Investigação na Escola*, Educação on-line © 1996-2005: www.educacaoonline.pro.br
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *Programas de Língua portuguesa, inglesa, Matemática,...* (de todos os ciclos de escolaridade).
- PERRENOUD, P. (1999) *Avaliação: Entre Duas Lógicas*, Porto Alegre, Artmed.
- PERRENOUD P. (2000) *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*, Porto Alegre, Artmed,.
- LEITE, C. & FERNANDES, P. (2003). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos. Novos contextos. Novas práticas*. Porto: Asa Edições
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007) *Plano Tecnológico da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Os materiais de apoio por nós construídos para esta oficina fazem parte dos anexos da tese (Pasta 3), entre os quais se destacam várias apresentações multimédia (anexo 3.2.2. – apresentações da oficina II).

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

4.4. Formação acreditada pelo CCDFC: “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, autoavaliação e @avaliação eletrónica – Parte III”

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA
APRESENTAÇÃO DE AÇÃO DE FORMAÇÃO
Nas modalidades de OFICINA DE FORMAÇÃO

An₂-B

1. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

“Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, autoavaliação e @avaliação eletrónica” PARTE III – DIVERSIDADE NA SALA DE AULA E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

2. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO: PROBLEMA/ NECESSIDADE DE FORMAÇÃO IDENTIFICADO

Dado (i) o crescente interesse e preocupação da comunidade docente com a avaliação das aprendizagens dos alunos; (ii) o facto de a avaliação externa das escolas referir, em vários dos seus relatórios finais, as falhas relativas à avaliação destas aprendizagens praticadas nas escolas; (iii) o Plano Tecnológico para a Educação dedicar uma parte das suas orientações à avaliação eletrónica; e, (iv) obviamente, por considerarmos que uma avaliação dialógica, justa e ponderada é a base do sucesso de todo o processo de ensino e aprendizagem e a condição indispensável para a construção de uma verdadeira Escola Para Todos; propusemos a oficina de formação (parte I), no ano 2008/2009, que visou contribuir para o aumento da capacidade de reflexão dos professores e a consequente reformulação das suas práticas na referida área da avaliação das aprendizagens dos alunos.

A parte II que se seguiu, no ano letivo 2009/2010, a pedido do mesmo grupo de formandos, constituiu uma oportunidade de aprofundar/consolidar alguns conceitos e práticas, nomeadamente no que diz respeito à avaliação eletrónica, através da construção (em contexto de formação) e implementação (na sala de aula) de instrumentos dialógicos de avaliação com recurso às TIC.

A parte III, que agora se propõe, surge novamente por iniciativa dos próprios formandos e pretende dar continuidade ao trabalho colaborativo iniciado nas partes I e II, incidindo agora nas preocupações emergentes das oficinas passadas: apesar das melhorias observadas nos resultados dos alunos, advindas de práticas mais formativas e da diversificação de instrumentos de avaliação, como lidar com os casos persistentes de insucesso? Como promover a igualdade de oportunidades na sala de aula? Como lidar com a diversidade existente? Como chegar a todos os alunos, mesmo quando estamos em presença de turmas heterogéneas?

Resumindo, pretende-se responder às novas necessidades dos docentes, que iniciaram este processo formativo em 2008/2009, dando continuidade à sua valorização profissional na área da avaliação das aprendizagens dos alunos, uma vez que estes viram já alteradas as suas conceções avaliativas

maioritariamente classificatórias, conscientes agora da importância da prevalência de uma avaliação formativa; já construíram e implementaram instrumentos diversificados de avaliação, nomeadamente com recurso às TIC, refletindo sobre práticas e resultados dos alunos; e preocupam-se no momento com a diversidade existente na sala de aula e possíveis métodos de diferenciação pedagógica que permitam, de facto, praticar uma educação verdadeiramente inclusiva.

3. DESTINATÁRIOS DA AÇÃO

3.1. Equipa que propõe (caso dos Projetos e Círculos de Estudo) (Artº 33º c) RJFCP)

3.1.1. Número de proponentes: 10 docentes.

3.1.2. Escola(s) a que pertence(m): Escola EB 2, 3 de Vila Verde, Escola EB 2, 3 de Terras de Bouro, Escola EB 2, 3 de Lamações, Escola Básica Integrada de Arnoso Santa Maria, Escola Secundária de Amares.

3.1.3. Ciclos/Grupos de docência a que pertencem os proponentes:

Professores do Ensino Básico (2º e 3º ciclo), de vários grupos de docência.

3.2 Destinatários da modalidade: (caso de estágio ou Oficina de Formação) :

Professores do Ensino Básico (2º e 3º ciclos) que iniciaram o processo de formação nas oficinas: “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, autoavaliação e avaliação eletrónica” em 2008/2009.

4. EFEITOS A PRODUZIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS DIDÁCTICOS

A mudança de concepções e práticas, bem como a construção de materiais didáticos tem sido a principal preocupação destas oficinas de formação no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos.

A valorização profissional dos professores, a promoção da reflexão e a reformulação da sua ação educativa, no sentido de práticas avaliativas mais formativas, mais sistematizadas, menos baseadas em perceções; da diversificação de instrumentos de avaliação com recurso às TIC; e ainda a implementação de novos métodos e estratégias de diferenciação pedagógica, são os principais efeitos a produzir nesta ações de formação (parte I, II e III).

Nesta parte III, como já se referiu, o objetivo será a reflexão e a implementação de novos métodos, quer de ensino e aprendizagem quer de avaliação, no sentido de chegar a TODOS os alunos na sala de aula.

O conhecimento e divulgação de estudos referentes a práticas inovadoras e estratégias cientificamente estudadas como produtivas nesta área da diferenciação conduzirão, estamos em crer, ao alargamento de horizontes neste âmbito e a práticas mais inclusivas.

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

5. CONTEÚDOS DA AÇÃO (Práticas pedagógicas e Didáticas em exclusivo, quando a ação de formação decorre na modalidade de Estágio ou Oficina de Formação)

Adotaremos, nesta oficina, o modelo de formação apresentado pela UNESCO, numa perspetiva curricular, onde as dificuldades educativas são definidas em termos de tarefas, atividades e condições de sala de aula.

A perspetiva curricular implica uma urgente compensação das limitações dos professores, tornando-os mais aptos a compreender e interpretar as diferentes situações da sala de aula e, conseqüentemente, a melhorar as condições de aprendizagem para que, desta forma, a avaliação das aprendizagens dos alunos possa ser vista de um modo mais formativo do que classificatório e discriminatório.

A diversificação de estratégias de diferenciação pedagógica, a par da diversificação de instrumentos (dialógicos e eletrónicos) experimentada na II parte da oficina, aparece agora como principal conteúdo nesta parte III da formação.

Desta forma, abordar-se-ão como conteúdos: projetos de diferenciação pedagógica (Tomlinson & Allan, 2002); estratégias de trabalho cooperativo na sala de aula (Bessa & Fontaine, 2002); trabalho de diferenciação com turmas heterogéneas (Tomlinson, 2008), diferenciação curricular e deliberação docente (Sousa, 2010); o currículo “Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único” (Formosinho, 2007); caminhos para uma escola inclusiva (Ainscow, 1998).

Pretende-se que, das metodologias apresentadas, os docentes implementem algumas na sua sala de aula para futura discussão, reflexão e eventual reformulação, abrindo a sua sala de aula à observação dos colegas, partilhando inovações e preocupações.

6. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO**6.1. Passos metodológicos**

A investigação-ação e o trabalho colaborativo são a base da metodologia a adotar nesta oficina de formação. Desta forma, e tendo sempre em conta os passos seguidos nas oficinas parte I e II na promoção da partilha, discussão, reflexão, investigação e ação conjunta, estabelecemos os seguintes passos para a parte III, com base nas propostas dos próprios formandos:

1. Educação Inclusiva/ Democrática/ Cooperativa vs. Educação Excludente/ Competitiva/ Individualista
2. Igualdade de oportunidades de acesso vs. Igualdade de oportunidades de sucesso
3. Diferenciação vs. Compensação / Diferenciação vs. Discriminação / Necessidades Educativas Especiais de quem (alunos ou professores)? (Ainscow, 1998)
4. Currículo uniforme tamanho único pronto-a-vestir: uma prática excludente.

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

5. Análise da legislação e textos normativos: apoiam e legitimam a diferenciação pedagógica.

6. Diferenciação pedagógica e curricular nas mãos da deliberação docente.

7. Apresentação de estratégias e metodologias de trabalho cooperativo e diferenciação pedagógica na sala de aula: exemplos e estudos realizados.

8. Avaliação das aprendizagens como base da diferenciação: avaliação orientada para os resultados ou para a aprendizagem?

9. Planificação de aulas com recurso às novas estratégias apresentadas.

10. Implementação destas novas metodologias/estratégias diversificadas e diferenciadoras.

11. Observação, reflexão em conjunto.

12. Retirada de conclusões e reformulação das práticas.

Estes passos apresentam-se como uma sugestão, já que serão negociados com os formandos e reformulados, consoante os seus interesses e necessidades.

De referir que, enquanto modalidade de oficina, as sessões de formação presenciais serão intercaladas com horas de trabalho autónomo, nomeadamente de aplicação/experimentação das metodologias e recursos sugeridos, para posterior discussão em conjunto e enriquecimento das sessões futuras. De outra forma, a metodologia de investigação-ação e trabalho colaborativo não se aplicariam, logo não haveria espaço para a reflexão-reformulação que se pretende.

Por último, convém saber que a implementação dos novos métodos na sala de aula (nas horas de trabalho individual) será apoiada pela formadora e observada pelos colegas formandos, por proposta destes últimos.

6.2. Calendarização

6.2.1. Período de realização da ação durante o mesmo ano escolar:

Entre os meses de Dezembro e Março

6.2.2. Números de sessões previstas por mês: 4

6.2.3. Números de horas previstas por cada tipo de sessões:

Sessões presenciais conjuntas: 25

Sessões de trabalho autónomo: 25

7. APROVAÇÃO DO ORGÃO DE GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO DA ESCOLA:

(Caso da Modalidade do Projecto) (Art.º 7.º, 2 RJFCP)

Cargo: Director do Agrupamento de Escolas de Vila Verde

8. CONSULTOR CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO OU ESPECIALISTA NA MATÉRIA
(Art.º 25º-A, 2c) RJFCP)

Nome: Pedro Brandão

(Modalidade de Projeto e Círculo de Estudos) delegação de competências do conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua Art.º 37.º f) RJFCP)

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

9. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS

A avaliação contínua, formativa e diferenciada é o pretendido por este projeto de formação, para a oficina e para a sala de aula. Desta forma, será avaliado o envolvimento ativo de cada formando, através da sua participação nas discussões coletivas nas sessões de trabalho, dos trabalhos individuais sob a forma de diários de bordo, portefólio e/ou reflexões escritas (a negociar), dos trabalhos de grupo; e da elaboração de estratégias e instrumentos de diferenciação pedagógica e avaliativa a implementar na sala de aula.

10. FORMA DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO

Os formandos responderão a questionários sobre o funcionamento da oficina de formação e sua metodologia e também sobre a evolução e progressos verificados no seu processo de ensino e aprendizagem em relação aos objetivos traçados (em negociação inicial).

A formadora preencherá, oportunamente e no decorrer da formação, grelhas de observação acerca do empenhamento/envolvimento dos formandos, bem com dos seus progressos no âmbito da formação.

Será apresentado ao Centro de Formação um relatório final, elaborado pela formadora, com uma síntese de todos os dados recolhidos e análise dos mesmos.

11. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- AINSCOW, M. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. In M. Ainscow. Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.11-31.
- AINSCOW M. (1998), *Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AINSCOW, M. et al. (1997) *Caminhos Para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Desenvolvimento Educacional.
- ALARCÃO, I. org. (1996) *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- BESSA, n. & FONTAINE, A. (2002) *Cooperar para Aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- CALDEIRA, E., et al.. (2004). *Aprender com a Diversidade: Um Guia para o Desenvolvimento da Escola*. Lisboa: ACIME.
- CARDOSO, S. (2007). *O Professor de Língua Materna e a Construção de uma Escola Inclusiva: o caso português*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- DEWEY, J. (2005) *A Concepção Democrática da Educação*. Mangualde: Edições Pedago.
- ESTEBAN, M.T. (1996-2005) *O Diálogo como Conteúdo e Método de Investigação na Escola*. Educação on-line © 1996-2005: www.educacaoonline.pro.br
- FARIA, S. (2004). *Quando a diferença discrimina...* In R. Vieira (Org.) (2004).

- Explicações agora, professor? A transformação na voz dos professores. Porto: Profedições, pp.27-29.
- FORMOSINHO, J. (2007) *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- FREIRE, P. (2005) *Educação e Mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GARCIA, R.L. & ZACCUR, E. (2006) *Cotidiano e Diferentes Saberes*. Rio de Janeiro: DP&A Editores.
- MAGALHÃES & STOER (2002) *A Escola Para Todos e a Excelência Académica*. Lisboa: Profedições.
- MEIJER, C. (2003) *Educação inclusiva e Práticas de Sala de Aula: Relatório Síntese*. Bruxelas: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- MEIJER, C. (2005) *Educação inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º Ciclos do ensino Básico: Relatório Síntese*. Bruxelas: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *Programas de Língua portuguesa, inglesa, Matemática,...* (de todos os ciclos de escolaridade).
- MONTERO, M. L. (2000) *La Formación del Profesorado ante los Retos de la multiculturalidad*. In FORCE (org.) Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 4 (1),Granada: Universidad de Granada.
- PEREIRA, J. & ZEICHNER, K. (2008) *A Pesquisa no Trabalho e na Formação Docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- PERRENOUD P. (2000) *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- SANTOS, L et al. (2010) *Avaliar para aprender: Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- SOUSA, F. (2010) *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- TOMLINSON, C.A. & ALLAN, S.D (2002) *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.
- TOMLINSON, C.A. (2008) *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Os materiais de apoio por nós construídos para esta oficina fazem parte dos anexos da tese (Pasta 3), entre os quais se destacam: um dossier de formação disponibilizado aos formandos (anexo 3.1.2. – dossier de formação da oficina III) e várias apresentações multimédia (anexo 3.2.3. – apresentações da oficina III).

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



CAPÍTULO 5

RECOLHA DE DADOS

UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA



Introdução

Estudos de caso são o estudo de eventos dentro dos seus contextos na vida real. [...] Os dados devem ser coletados de pessoas e instituições existentes, e não dentro dos limites controlados de um laboratório, da *santidade* de um laboratório, da *santidade* de uma biblioteca ou das limitações estruturadas de um rígido questionário (Yin, 2001: 92-93).

Enquanto estudo de caso, esta investigação tentou recolher dados junto das pessoas envolvidas e instituição a que pertencem, utilizando instrumentos mais ou menos “controlados” (dependendo da aproximação ao real pretendida), mas sempre com a perceção de que a flexibilidade, os registos livres, os imprevistos, deveriam pautar esta recolha, evitando a rigidez e precisão de um estudo laboratorial.

Desta forma, construímos e aplicamos, na realidade, duas vezes mais instrumentos do que os que tínhamos pensado aquando da planificação da etapa de recolha de dados, uma vez que reformulamos o processo à medida que as necessidades e imprevisibilidades foram surgindo.

Durante esta etapa, seguimos, à semelhança do que aconteceu em todas as outras relacionadas com aspetos metodológicos, as diretrizes de Robert Yin, que considera três princípios fundamentais na coleta de dados para o aumento da qualidade de um estudo, uma vez que “ajudarão o pesquisador a tratar os problemas de validade e de confiabilidade” (2001: 119): a existência de variadas fontes de evidências, que convergem em relação ao mesmo conjunto de factos ou descobertas possibilitando a sua triangulação (Yin, 2001: 119-121); a organização de um banco de dados, que é uma reunião formal das diferentes evidências, podendo constituir-se de notas, documentos, tabelas, narrativas (Yin, 2001: 123-124); o encadeamento de evidências através da explicitação das ligações entre questões, dados e conclusões (Yin, 2001: 127-128).

Atenta a estas orientações, relativamente às fontes de evidências, tentamos diversificá-las o mais possível, produzindo um variado leque de instrumentos de recolha de dados, construídos em diferentes direções, mas que convergem num mesmo sentido: conhecer as conceções e práticas docentes relativamente à avaliação formativa e eletrónica e diferenciação pedagógica, bem como os efeitos do processo formativo que idealizamos nestas conceções e práticas. Este esforço de diversificação de fontes é visível na lista de instrumentos que apresentamos no apartado 5.1., onde ilustramos cada um deles apenas no sentido de dar uma ideia do seu aspeto e estrutura, uma vez que estes estão disponíveis para consulta e análise mais pormenorizada no CD - *anexos*.

Quanto à organização de um *banco de dados*, devemos dizer que ajudou muito no planeamento/estruturação do nosso estudo; foi fundamental a reunião e

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

organização de todos os dados recolhidos, virtual e fisicamente, para dar início a uma análise mais metódica e coerente, principalmente pela quantidade de dados que tínhamos recolhido no final da parte empírica, que poderiam ter ocasionado alguma desorientação em relação ao objetivo central ou questão principal do estudo. Encontra-se no capítulo 5.2. a lista de todos os dados recolhidos, devidamente organizados: trata-se de uma espécie de índice ilustrado do nosso *banco de dados*. Todos os dados a seguir listados estão disponíveis para consulta em suporte físico e digital (CD – *anexos*), já que as imagens associadas a cada um deles apenas revelam o seu aspeto e disposição.



5.1. Instrumentos de recolha de dados

inicialmente, o número de instrumentos previsto para recolher os dados relativos ao estudo que tínhamos em mente era bastante menor, mas, à medida que a investigação foi avançando, surgiu a necessidade de a complementar com mais dados, tendo-nos obrigado à construção de mais instrumentos para que pudéssemos contar com mais evidências na análise e discussão dos resultados, tornando este estudo mais completo e melhor fundamentado.

A recolha de dados da presente investigação passou, assim, por várias técnicas e instrumentos, como se encontram explícitos nos quadros-síntese 1 e 11 (páginas 38 e 263, respetivamente): inquérito (questionários aos professores e alunos), documentos (reflexões e relatórios dos formandos bem como instrumentos construídos em contexto de formação e de forma autónoma), entrevistas (semi-estruturadas, sempre após um momento de observação), tabelas (grelhas de observação de aulas, grelhas de avaliação dos alunos e pautas oficiais de avaliação), notas (registos resultantes da observação direta em contexto de aula, de formação e de reunião/entrevista pós-observação). Todos estes instrumentos encontram-se listados e ilustrados a seguir, divididos em quatro partes: uma para cada oficina/unidade incorporada de análise e uma relativa ao estudo transversal de todo o processo formativo (relembramos, estão todos disponíveis no CD de anexos na pasta 1 – INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS, para uma análise mais pormenorizada).


1.1. INSTRUMENTOS OFICINA PARTE I

1.1.1.1. QUESTIONÁRIO INICIAL/ EXPECTATIVAS DA FORMAÇÃO (CENTRO DE FORMAÇÃO)

[illegible]

1.1.2. QUESTIONÁRIO INICIAL SOBRE AS CONCEÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS

FORMAÇÃO: Avaliação das Aprendizagens dos Alunos (Módulo I)



Questões Iniciais:

Analise-se o seguinte de fragmentos e considere as possibilidades das frases questionadas que são tão exigentes para o trabalho da sala. Uma tarefa comum ao longo da história para alguns dos alunos que se espelha. Observe!

O que é a avaliação? Ou para que serve a avaliação?

Que instrumentos de avaliação utilizam?

Que métodos/variantes utilizam para otimizar a avaliação dos seus alunos?

O que entende por avaliação eletrónica?

NAME: _____

1. Apresentação

1.1.Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimientos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1.2.3. GRELHA INDIVIDUAL DE AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ELETRÓNICA CONSTRUÍDO PELOS FORMANDOS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO

1.2.4. GRELHA CONJUNTA DE AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ELETRÓNICA CONSTRUÍDO PELOS FORMANDOS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO

1.2.5. GRELHA DE OBSERVAÇÃO DIRETA DAS AULAS DE IMPLEMENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ELETRÔNICA

1.2.6. GRELHA CONJUNTA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE IMPLEMENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ELETRÓNICA

1.2.7. QUADRO COMPARATIVO DOS RESULTADOS DOS ALUNOS: AVALIAÇÃO TRADICIONAL VERSUS AVALIAÇÃO ELETRÔNICA

1.2.8. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS SOBRE AS AULAS DE AVALIAÇÃO ELETRÔNICA IMPLEMENTADAS

1.2.9. GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS PORTEFÓLIOS DOS FORMANDOS

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DO DOCENTE
 Disponível em: <http://www.facom.ufpa.br/portal/ufpa>

Indicadores de avaliação	A	B	C	D	E	Resposta da comissão
Organização e desenvolvimento das aulas						
Objetivos de aula bem definidos						
Conteúdo teórico e metodológico adequado						
Exatidão nas respostas, pontualidade e domínio do conteúdo teórico e metodológico						
Resumo das atividades realizadas em sala de aula						
Resposta a comentários de alunos, dúvidas, etc.						
Clareza na avaliação bem explicada						
Apostilamentação adequada						

Observações:

_____- comentários de docentes;
 _____- comentários de discentes (depois de ler e discutir, não resultar individualmente a favor ou a desfavor).

[illegible]

Gratificação de observação direta em contexto de sala de aula:			
Professor	Data: _____		
Contexto escolar	Instituição educacional	Revisor(a) avaliator(a)	Nome: _____
Gratificação de observação direta em contexto de sala de aula:			
avaliação do docente		avaliação do discente	
1. Traz o planejamento necessário para a observação? 2. Possui um objetivo definido de observação? 3. Possui um roteiro de observação? 4. Possui um formulário de observação? 5. Possui um plano de observação? 6. Possui um cronograma de observação? 7. Possui um plano de observação? 8. Possui um plano de observação? 9. Possui um plano de observação? 10. Possui um plano de observação?	1. Possui um objetivo definido de observação? 2. Possui um roteiro de observação? 3. Possui um formulário de observação? 4. Possui um plano de observação? 5. Possui um cronograma de observação? 6. Possui um plano de observação? 7. Possui um plano de observação? 8. Possui um plano de observação? 9. Possui um plano de observação? 10. Possui um plano de observação?	1. Possui um objetivo definido de observação? 2. Possui um roteiro de observação? 3. Possui um formulário de observação? 4. Possui um plano de observação? 5. Possui um cronograma de observação? 6. Possui um plano de observação? 7. Possui um plano de observação? 8. Possui um plano de observação? 9. Possui um plano de observação? 10. Possui um plano de observação?	1. Possui um objetivo definido de observação? 2. Possui um roteiro de observação? 3. Possui um formulário de observação? 4. Possui um plano de observação? 5. Possui um cronograma de observação? 6. Possui um plano de observação? 7. Possui um plano de observação? 8. Possui um plano de observação? 9. Possui um plano de observação? 10. Possui um plano de observação?

[illegible][illegible][illegible][illegible]

Bibliografia

1.3.4. GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS FORMANDOS

Formação: Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Avaliação Auto-avaliada e @valiação eletrónica
PARTE III – DIVERSIDADE E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Formando	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando																							
Formando													</										

1.3.5. QUESTIONÁRIO FINAL SOBRE CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA PÓS-FORMAÇÃO

QUESTÃO FINAL SOBRE CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA PÓS-FORMAÇÃO

Nome: _____

Profissão: _____

Formação: _____

1. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

2. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

3. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

4. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

5. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

6. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

7. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

8. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

9. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

10. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

1.3.6. QUESTIONÁRIO FINAL/AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO (CENTRO DE FORMAÇÃO)

QUESTIONÁRIO FINAL/AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO (CENTRO DE FORMAÇÃO)

Nome: _____

Profissão: _____

Formação: _____

1. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

2. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

3. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

4. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

5. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

6. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

7. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

8. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

9. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

10. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

1.4. INSTRUMENTOS TRANSVERSAIS A TODO O PROCESSO FORMATIVO

1.4.1. GRELHA-CATEGORIZAÇÃO DOS REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS E DAS REUNIÕES/ ENTREVISTAS PÓS-OBSERVAÇÃO (OFICINA 2)

COMPONENTE PRÉ-PRÓ-SELECÇÃO DE CANDIDATOS PARA O 1.º ANO DA AGREGADA DE TURMAS																								
Observar: Nesta categoria não se incluem os alunos que participaram em qualquer uma das seguintes actividades:																								
- actividades curriculares - 1.º ciclo do ensino básico - 1.º ano de escolaridade - 1.º período lectivo																								

1.4.2. GRELHA-CATEGORIZAÇÃO DOS REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS E DAS REUNIÕES/ ENTREVISTAS PÓS-OBSERVAÇÃO (OFICINA 3)

GRUPO 1: PRÁTICA DE DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

CONTEÚDO PRÁTICO DE DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA - FASE II

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

Atividade 1: 1.º e 2.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 2: 3.º e 4.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 3: 5.º e 6.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 4: 7.º e 8.º anos do curso de licenciatura em educação infantil
 Atividade 5: 9.º e 10.º anos do curso de licenciatura em educação infantil

1.4.3. QUADRO PARA RECOLHA DOS RESULTADOS DOS ALUNOS NAS PAUTAS DE AVALIAÇÃO DOS ANOS 2008 E 2013

QUADRO PARA RECOLHA DOS RESULTADOS DOS ALUNOS NAS PAUTAS DE AVALIAÇÃO DOS ANOS 2008 E 2013

Formando	2008	2013
Formando		

1.4.4. QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS FORMANDOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DOS FORMANDOS SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO

Nome: _____

Profissão: _____

Formação: _____

1. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

2. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

3. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

4. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

5. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

6. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

7. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

8. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

9. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

10. Como avalia a sua formação em termos de conhecimentos e práticas de diferenciação pedagógica?

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

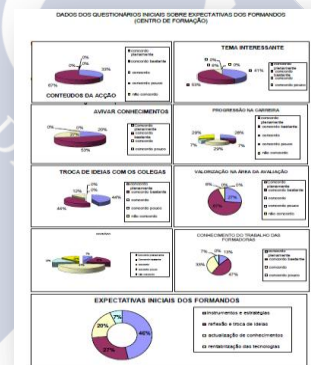
5.2. Construção de um banco de dados (Yin, 2001): técnicas e instrumentos

Tabelas, gráficos, entrevistas, fotos, registos de observação, artefactos eletrónicos, fazem parte do banco de dados que fomos construindo ao longo da investigação, segundo as indicações de Yin. A maioria destes dados e o seu tratamento encontra-se disponível apenas em anexo, já que são documentos extensos e em grande quantidade, apenas figurando no corpo da dissertação alguns exemplos esclarecedores e os dados mais relevantes ou finais, que mais diretamente nos levaram à retirada de conclusões. As ilustrações que acompanham a lista de dados recolhidos que se segue, servem unicamente, como já referimos, para dar uma ideia da organização de cada documento, não dispensando a sua consulta, para uma análise mais cuidada e pormenorizada, no CD –*anexos* (na pasta 2 – DADOS RECOLHIDOS).

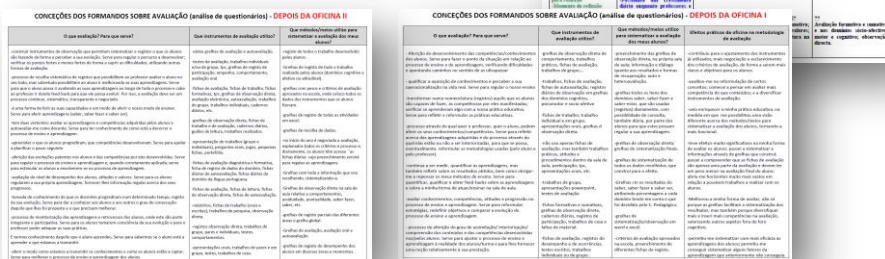
Assim, fazem parte do *banco de dados* por nós produzido, em estreita articulação com os instrumentos de recolha acima referenciados, os seguintes dados:

2.1. DADOS DA OFICINA I

2.1.1. DADOS DOS QUESTIONÁRIOS INICIAIS SOBRE AS EXPECTATIVAS DA OFICINA DE FORMAÇÃO I (CENTRO DE FORMAÇÃO)



2.1.2. DADOS DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE CONCEÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS FORMANDOS



2.1.3. INSTRUMENTOS DE SISTEMATIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDOS PELOS FORMANDOS

Gráfico de avaliação de aprendizagem com colunas para: Avaliação, Auto-avaliação, Avaliação eletrónica, e uma escala de 1 a 5.

2.1.4. REFLEXÕES FINAIS DOS FORMANDOS – OFICINA I



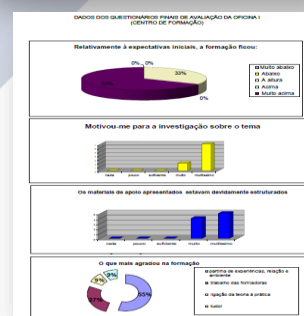
2.1.5. GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS PORTEFÓLIOS DOS FORMANDOS – OFICINA I

Grelha de avaliação com colunas para: Participação, Avaliação, Auto-avaliação, Avaliação eletrónica, e uma escala de 1 a 5.

2.1.6. GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS FORMANDOS NA OFICINA I

Grelha de avaliação do desempenho com colunas para: Participação, Avaliação, Auto-avaliação, Avaliação eletrónica, e uma escala de 1 a 5.

2.1.7. DADOS DOS QUESTIONÁRIOS FINAIS DE AVALIAÇÃO DA OFICINA I (CENTRO DE FORMAÇÃO)



2.1.8. RELATÓRIO FINAL DA FORMADORA SOBRE A OFICINA I E RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO ESPECIALISTA



Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

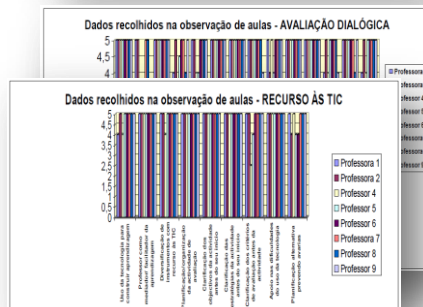
Considerações

Bibliografia

2.2.7. DADOS DA GRELHA CONJUNTA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE IMPLEMENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO ELETRÓNICA

Critérios de avaliação	Prof	Conteúdos	Metod.	Recursos	Ativ.	Interacção	Participação	Atitude	Outros
1. Conteúdos	10	10	10	10	10	10	10	10	10
2. Metodologia	10	10	10	10	10	10	10	10	10
3. Recursos	10	10	10	10	10	10	10	10	10
4. Atividade	10	10	10	10	10	10	10	10	10
5. Interacção	10	10	10	10	10	10	10	10	10
6. Participação	10	10	10	10	10	10	10	10	10
7. Atitude	10	10	10	10	10	10	10	10	10
8. Outros	10	10	10	10	10	10	10	10	10
9. Total	90	90	90	90	90	90	90	90	90

2.2.8. TRATAMENTO DOS DADOS RECOLHIDOS NA OBSERVAÇÃO DE AULAS – GRÁFICOS



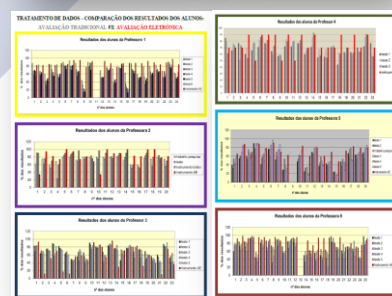
2.2.9. CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DA OBSERVAÇÃO DE AULAS E REUNIÕES/ ENTREVISTAS PÓS-OBSERVAÇÃO – OFICINA II

Professora	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	10	10	10	10	10	10	10	10	10
2	10	10	10	10	10	10	10	10	10
3	10	10	10	10	10	10	10	10	10
4	10	10	10	10	10	10	10	10	10
5	10	10	10	10	10	10	10	10	10
6	10	10	10	10	10	10	10	10	10
7	10	10	10	10	10	10	10	10	10
8	10	10	10	10	10	10	10	10	10
9	10	10	10	10	10	10	10	10	10

2.2.10. QUADROS COMPARATIVOS DOS RESULTADOS DOS ALUNOS: AVALIAÇÃO TRADICIONAL VERSUS AVALIAÇÃO ELETRÓNICA

Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	10	10	10	10	10	10	10	10	10
2	10	10	10	10	10	10	10	10	10
3	10	10	10	10	10	10	10	10	10
4	10	10	10	10	10	10	10	10	10
5	10	10	10	10	10	10	10	10	10
6	10	10	10	10	10	10	10	10	10
7	10	10	10	10	10	10	10	10	10
8	10	10	10	10	10	10	10	10	10
9	10	10	10	10	10	10	10	10	10

2.2.11. GRÁFICOS COMPARATIVOS DOS RESULTADOS DOS ALUNOS – AVALIAÇÃO TRADICIONAL VERSUS AVALIAÇÃO ELETRÓNICA



2.2.12. REFLEXÕES FINAIS DOS FORMANDOS – OFICINA II



Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 5: Recolha de Dados

2.2.13. GRELHA COM DADOS DA AVALIAÇÃO DOS PORTEFÓLIOS DOS FORMANDOS – OFICINA II

Oficina Avaliação das Aprendizagens dos Alunos - PARTE II - AVALIAÇÃO ELECTRÓNICA

Grelha de avaliação do portefólio

Formando	Competência 1	Competência 2	Competência 3	Competência 4	Competência 5	Competência 6	Competência 7	Competência 8	Competência 9	Competência 10	Competência 11	Competência 12	Competência 13	Competência 14	Competência 15	Competência 16	Competência 17	Competência 18	Competência 19	Competência 20
Formando 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Formando 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Formando 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Formando 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Formando 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Centro de Formação do Alto Cávado 2020/2021 Formadora: Sandra Cardoso

2.2.14. GRELHA COM DADOS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS FORMANDOS- OFICINA II

Formação: Avaliação das Aprendizagens dos Alunos - Avaliação, Auto-avaliação e @avaliação electrónica

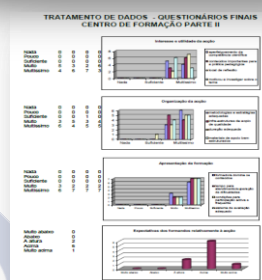
PART II

GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Formando	Competência 1	Competência 2	Competência 3	Competência 4	Competência 5	Competência 6	Competência 7	Competência 8	Competência 9	Competência 10	Competência 11	Competência 12	Competência 13	Competência 14	Competência 15	Competência 16	Competência 17	Competência 18	Competência 19	Competência 20
Formando 1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Formando 2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Formando 3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Formando 4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Formando 5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Formadora: Sandra Cardoso

2.2.15. DADOS DOS QUESTIONÁRIOS FINAIS DE AVALIAÇÃO DA OFICINA II (CENTRO DE FORMAÇÃO)

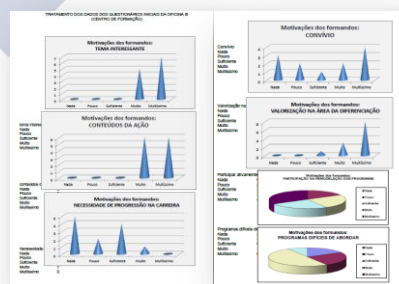


2.2.16. RELATÓRIO FINAL DA FORMADORA SOBRE A OFICINA II



2.3. DADOS DA OFICINA III

2.3.1. DADOS DOS QUESTIONÁRIOS INICIAIS EXPECTATIVAS SOBRE A OFICINA III (CENTRO DE FORMAÇÃO)



2.3.2. DADOS DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FORMANDOS

CONCEÇÕES DOS FORMANDOS SOBRE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA (análise de questionários) - ANTES DA OFICINA III

QUESTÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO	CONCEÇÃO
1	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
2	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
3	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
4	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
5	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
6	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
7	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
8	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
9	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
10	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
11	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
12	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
13	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
14	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
15	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
16	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
17	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
18	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
19	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
20	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não

Capítulo 5: Recolha de Dados

2.3.3. DADOS DAS GRELHAS INDIVIDUAIS DE OBSERVAÇÃO DE AULAS DE IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DIFERENCIADORAS EM CONTEXTO DE AULA

Grilha de Observação de aulas/Recolha sobre Diferenciação Pedagógica: Cristina Costa

Observações:

Grilha de observação de aulas com uma escala de 1 a 5 para avaliar diferentes aspectos da aula, como: Estrutura da aula, Objetivos, Conteúdos, Metodologias, Avaliação, e outros.

2.3.4. GRELHA CONJUNTA DA OBSERVAÇÃO DE AULAS – OFICINA III

Grilha Conjunta de Observação de aulas/Recolha sobre Diferenciação Pedagógica

Grilha de observação de aulas com uma escala de 1 a 5 para avaliar diferentes aspectos da aula, como: Estrutura da aula, Objetivos, Conteúdos, Metodologias, Avaliação, e outros.

2.3.5. GRELHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS FORMANDOS – OFICINA III

Avaliação Final dos Formandos – oficina Parte III

Grilha de avaliação do desempenho dos formandos, com uma escala de 1 a 5 para avaliar diferentes aspectos do desempenho, como: Conteúdos, Metodologias, Avaliação, e outros.

2.3.6. INSTRUMENTOS CONSTRUÍDOS PELOS FORMANDOS: QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO DOS ALUNOS; PLANIFICAÇÃO DIFERENCIADA; MATERIAIS/RECURSOS DE APOIO.

Planificação de uma intervenção pedagógica diferenciada

Formulário de planificação de uma intervenção pedagógica diferenciada, com campos para: Objetivos, Conteúdos, Metodologias, Avaliação, e outros.

2.3.7. CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS NA OBSERVAÇÃO DIRETA DE (AULAS E REUNIÕES/ ENTREVISTAS PÓS-OBSERVAÇÃO) – OFICINA III

CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS NA OBSERVAÇÃO DIRETA DE (AULAS E REUNIÕES/ ENTREVISTAS PÓS-OBSERVAÇÃO) – OFICINA III

Grilha de categorização dos dados recolhidos na observação direta de aulas e reuniões/entrevistas pós-observação.

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

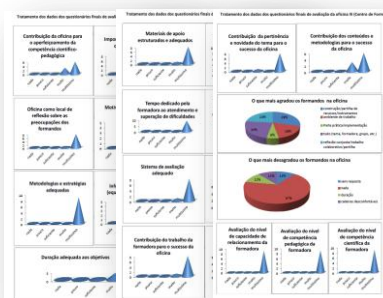
- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

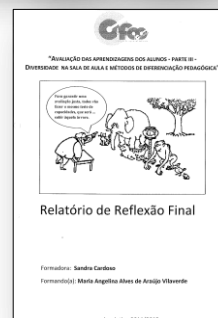
Considerações

Bibliografia

2.3.8. DADOS DOS QUESTIONÁRIOS FINAIS DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO (CENTRO DE FORMAÇÃO) – OFICINA III



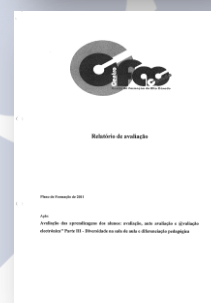
2.3.9. REFLEXÕES CRÍTICAS/ MEMÓRIAS FINAIS DOS FORMANDOS SOBRE A OFICINA III



2.3.10. RELATÓRIO FINAL DA FORMADORA SOBRE A OFICINA III



2.3.11. RELATÓRIO DO CONSULTOR DE FORMAÇÃO SOBRE A OFICINA III



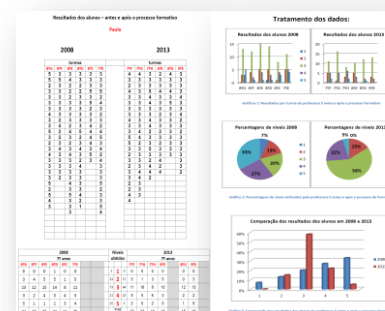
2.4. DADOS TRANSVERSAIS A TODO O PROCESSO FORMATIVO

2.4.1. GRELHAS-CATEGORIZAÇÃO DOS REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS E REUNIÕES/ENTREVISTAS PÓS-OBSERVAÇÃO (OFICINAS II)

Capítulo 5: Recolha de Dados

2.4.2. GRELHAS-CATEGORIZAÇÃO DOS REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS E REUNIÕES/ENTREVISTAS PÓS-OBSERVAÇÃO (OFICINAS III)

2.4.3. DADOS RELATIVOS AOS RESULTADOS DOS ALUNOS ANTES E APÓS A FORMAÇÃO (2008 e 2013)



2.4.4. DADOS DOS QUESTIONÁRIOS SOBRE CONCEÇÕES DE AVALIAÇÃO, AVALIAÇÃO ELETRÔNICA E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA (OFICINA I, II E III)

CONCEÇÕES DOS FORMANDOS SOBRE AVALIAÇÃO (análise de questionários) - DEPOIS DA OFICINA I			
O que avalia? Para que serve?	Que instrumentos de avaliação utiliza?	Que metodologias utiliza para orientar e avaliar os alunos?	Como pratica a avaliação no cotidiano da aula?
<p>definição de instrumentos de avaliação (questionários, testes, etc.)</p> <p>avaliação de competências e habilidades dos alunos, tendo em vista a prática de ensino e aprendizagem</p> <p>avaliação de competências e habilidades dos alunos, tendo em vista a prática de ensino e aprendizagem</p> <p>avaliação de competências e habilidades dos alunos, tendo em vista a prática de ensino e aprendizagem</p>	<p>questionários, testes, etc.</p> <p>avaliação de competências e habilidades dos alunos, tendo em vista a prática de ensino e aprendizagem</p> <p>avaliação de competências e habilidades dos alunos, tendo em vista a prática de ensino e aprendizagem</p> <p>avaliação de competências e habilidades dos alunos, tendo em vista a prática de ensino e aprendizagem</p>	<p>avaliação de competências e habilidades dos alunos, tendo em vista a prática de ensino e aprendizagem</p> <p>avaliação de competências e habilidades dos alunos, tendo em vista a prática de ensino e aprendizagem</p> <p>avaliação de competências e habilidades dos alunos, tendo em vista a prática de ensino e aprendizagem</p> <p>avaliação de competências e habilidades dos alunos, tendo em vista a prática de ensino e aprendizagem</p>	<p>avaliação de competências e habilidades dos alunos, tendo em vista a prática de ensino e aprendizagem</p> <p>avaliação de competências e habilidades dos alunos, tendo em vista a prática de ensino e aprendizagem</p> <p>avaliação de competências e habilidades dos alunos, tendo em vista a prática de ensino e aprendizagem</p> <p>avaliação de competências e habilidades dos alunos, tendo em vista a prática de ensino e aprendizagem</p>

CONCEÇÕES DOS FORMANDOS SOBRE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA (análise de questionários) - ANTES DA OFICINA III			
O QUE ENTENDO POR DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA?	A QUEM SE DESTINA A DIFERENCIAÇÃO?	EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS QUE LÁ VOU OU LÁ DEVOI?	TEM POR MÉRITO RECORRER A DIFERENCIAÇÃO?
<p>conceito de diferenciação pedagógica</p> <p>conceito de diferenciação pedagógica</p> <p>conceito de diferenciação pedagógica</p> <p>conceito de diferenciação pedagógica</p>	<p>conceito de diferenciação pedagógica</p> <p>conceito de diferenciação pedagógica</p> <p>conceito de diferenciação pedagógica</p> <p>conceito de diferenciação pedagógica</p>	<p>conceito de diferenciação pedagógica</p> <p>conceito de diferenciação pedagógica</p> <p>conceito de diferenciação pedagógica</p> <p>conceito de diferenciação pedagógica</p>	<p>conceito de diferenciação pedagógica</p> <p>conceito de diferenciação pedagógica</p> <p>conceito de diferenciação pedagógica</p> <p>conceito de diferenciação pedagógica</p>

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrônica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



C **APÍTULO 6**

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E CONCLUSÕES

UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA



Introdução

Análise e discussão de dados: opções e referências

A qualidade de uma análise de estudo de caso não depende unicamente das técnicas utilizadas, embora elas sejam importantes. De igual importância é que o pesquisador demonstre destreza suficiente para conduzir a análise (Yin, 2001: 155).

Sentimos, de facto, que esta foi a principal etapa da nossa investigação, porque dela dependia um bom estudo de caso. Yin (2001: 131) refere que a análise das evidências do estudo de caso consiste em: “examinar, categorizar, classificar em tabelas, recombina as evidências tendo em vista as proposições iniciais do estudo”.

Assim, a análise e o cruzamento do grande número de dados recolhidos, na tentativa de promover uma discussão academicamente interessante dentro da temática da nossa investigação, e, conseqüentemente, conclusões finais relevantes, obrigaram a um trabalho tão rigoroso quanto criativo (para o qual contribuíram sobremaneira a construção dos quadros-síntese 1 e 11, atrás referenciados, por forma a organizar os dados e o pensamento).

Seguindo ainda as orientações de Robert Yin, que tomamos como referência como expusemos no capítulo sobre a metodologia adotada, definimos uma **estratégia analítica geral (2001: 133), que foi baseada nas proposições teóricas** (as proposições iniciais que levaram ao estudo); uma **estratégia analítica específica (2001: 148), que foi o modelo lógico de programa** (que faz uma combinação das técnicas de adequação ao padrão e análise de séries temporais, com resultados imediatos, intermédios e finais); e, finalmente, adotamos alguns **métodos secundários de análise (2001: 150)**, já que o nosso estudo de caso inclui três unidades incorporadas de análise, correspondentes às três oficinas de formação, ou seja, são “unidades menores do que o caso em si, para o qual inúmeros pontos de dados foram coletados” (*Ibidem*).

Resumidamente, podemos dizer que as proposições teóricas decorrentes das questões do estudo ajudaram a pôr em foco certos dados e a ignorar outros (Yin, 2001: 133). E tendo estes princípios em mente, estruturamos a nossa análise da seguinte forma:

- (i) percepções e práticas dos formandos sobre Avaliação – Oficina Parte I;
- (ii) percepções e práticas dos formandos sobre Avaliação Eletrónica – Oficina Parte II;
- (iii) percepções e práticas dos formandos sobre Diferenciação Pedagógica – Oficina Parte III;

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

- (iv) o projeto formativo como processo de (re)construção da identidade e desenvolvimento profissional;
- (v) resultados dos alunos.

Esta estrutura vai ao encontro da nossa opção metodológica por um estudo de caso único (o projeto formativo para a equidade educativa, de 150 horas) com unidades de análise incorporadas (as 3 oficinas em que se dividiram este projeto, sobre avaliação formativa, avaliação eletrónica e diferenciação pedagógica), como já explicitado no capítulo sobre os métodos de investigação.

No entanto, independentemente dos métodos de análise eleitos, tivemos sempre em consideração a qualidade e fiabilidade da nossa análise em primeiro lugar, apoiada na asserção: “não importa qual a estratégia analítica específica seja escolhida, você deve fazer de tudo para ter a certeza de que a sua análise é de alta qualidade” (Yin, 2001: 154). Tendo em conta esta advertência, o autor refere “quatro princípios que parecem fundamentar toda a boa ciência social”:

- a análise deve deixar claro que nos baseamos em todas as evidências relevantes;
- a análise deve abranger todas as principais interpretações concorrentes;
- a análise deve dedicar-se aos aspetos mais significativos do estudo de caso, atingindo todos os seus maiores objetivos;
- o investigador deve utilizar o seu conhecimento prévio de especialista na interpretação do seu estudo de caso.

Temos consciência de que foi, de facto, essencial para uma análise mais fundamentada dos dados do nosso estudo, uma interpretação baseada no nosso conhecimento prévio, nomeadamente cruzando-o com outros estudos, suas análises e conclusões. Um destes estudos, que se mostrou fundamental, foi o de Alarcão e Roldão (2010), pois adotaram o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (já por nós discutido no marco conceitual enquanto modelo de desenvolvimento humano) para melhor perceber como se opera a mudança/transformação progressiva nos docentes em formação, o que se revelou bastante interessante no decorrer da nossa análise. Este referencial teórico foi primeiramente adaptado ao desenvolvimento profissional docente por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997) e caracteriza-se por:

Na sua essência, e segundo este modelo ecológico, actualmente designado por bioecológico (Bronfenbrenner e Morris, 1998), o desenvolvimento processa-se através de transições ecológicas que ocorrem quando uma pessoa realiza uma actividade nova, desempenha um novo papel e entra em interacção com outros actores sociais. As actividades desenrolam-se em microcontextos que se integram em contextos mais alargados e interactivos entre si (meso, exo e macro), e que exercem sobre os primeiros uma influência que não pode deixar de ser considerada. Como pano de fundo, o tempo (individual e da

humanidade) está presente no cronossistema) (Alarcão & Roldão, 2010: 18).

Assim, o estudo da interação mútua e progressiva entre um indivíduo ativo e em permanente crescimento e as transformações constantes do meio em que vive e com o qual interage, nomeadamente num contexto de formação e supervisão, levou a conclusões importantes sobre *a ecologia e desenvolvimento pessoal e profissional do professor*, que quisemos explorar.

O estudo destas transformações/transições ecológicas, segundo as investigadoras, é essencial para “compreender não apenas os fenómenos transicionais, mas também os fatores contextuais facilitadores, ou inibidores, do desenvolvimento”, uma vez que “só assim será possível ter uma visão sistémica e delinear estratégias de intervenção supervisiva ecológica”.

As conclusões destes estudos assumem uma importância redobrada na fase final da nossa análise, relativa às influências do projeto formativo na (re)construção da identidade e desenvolvimento profissional, pois, segundo Alarcão e Roldão (2012: 18-19), há falta de investigação no âmbito das transformações ecológicas operadas nos professores pela formação contínua, situando-se a maioria dos estudos na formação inicial, como abordaremos mais adiante.

Pensamos que o nosso estudo pode, então, constituir um contributo para a compreensão desta influência da formação/supervisão sobre os docentes em exercício; perceber as transições ecológicas operadas e os “fatores contextuais facilitadores, ou inibidores, do seu desenvolvimento”.

Este contributo parece-nos viável pois o nosso trabalho vai ao encontro das expectativas de supervisão das autoras, numa perspetiva “horizontal” (supervisão interpares e colaborativa) e de “auto-supervisão” (de natureza intrapessoal), já que o projeto formativo que compõe o nosso estudo de caso contou com este tipo de estratégias de supervisão para promover transformações ou transições ecológicas no desenvolvimento profissional dos docentes/amostra.

Assim sendo, o presente estudo de caso está de acordo, segundo Alarcão e Roldão (2010: 19) com as “novas tendências supervisivas”, pois assenta em princípios de equidade e democracia, recorrendo a métodos reflexivos/investigativos, de colaboração e partilha:

As novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e de aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003; Sullivan & Glanz, 2000; Tracy, 1998, como citado em Alarcão & Roldão, 2010: 19).

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

Pensamos que o estudo que desenvolvemos em torno do projeto de formação contínua para a equidade e sucesso educativos encaixa nas características apresentadas pelas investigadoras citadas, logo, parece-nos pertinente e produtivo cruzar os dados obtidos com os do projeto “Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional: estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional”⁴¹, muito embora este último tenha sido um projeto que teve como objeto os estudantes/futuros professores, e não os professores em serviço, como no nosso caso.

Um outro aspeto que nos interessou neste estudo sobre supervisão, transições ecológicas e desenvolvimento profissional foi este incluir “resultados de investigações várias produzidas em contextos diversificados” (Alarcão & Roldão, 2010: 25), o que enriqueceu, sem dúvida a nossa análise.

Desta forma, interessaram-nos no referido projeto os dados e conclusões:

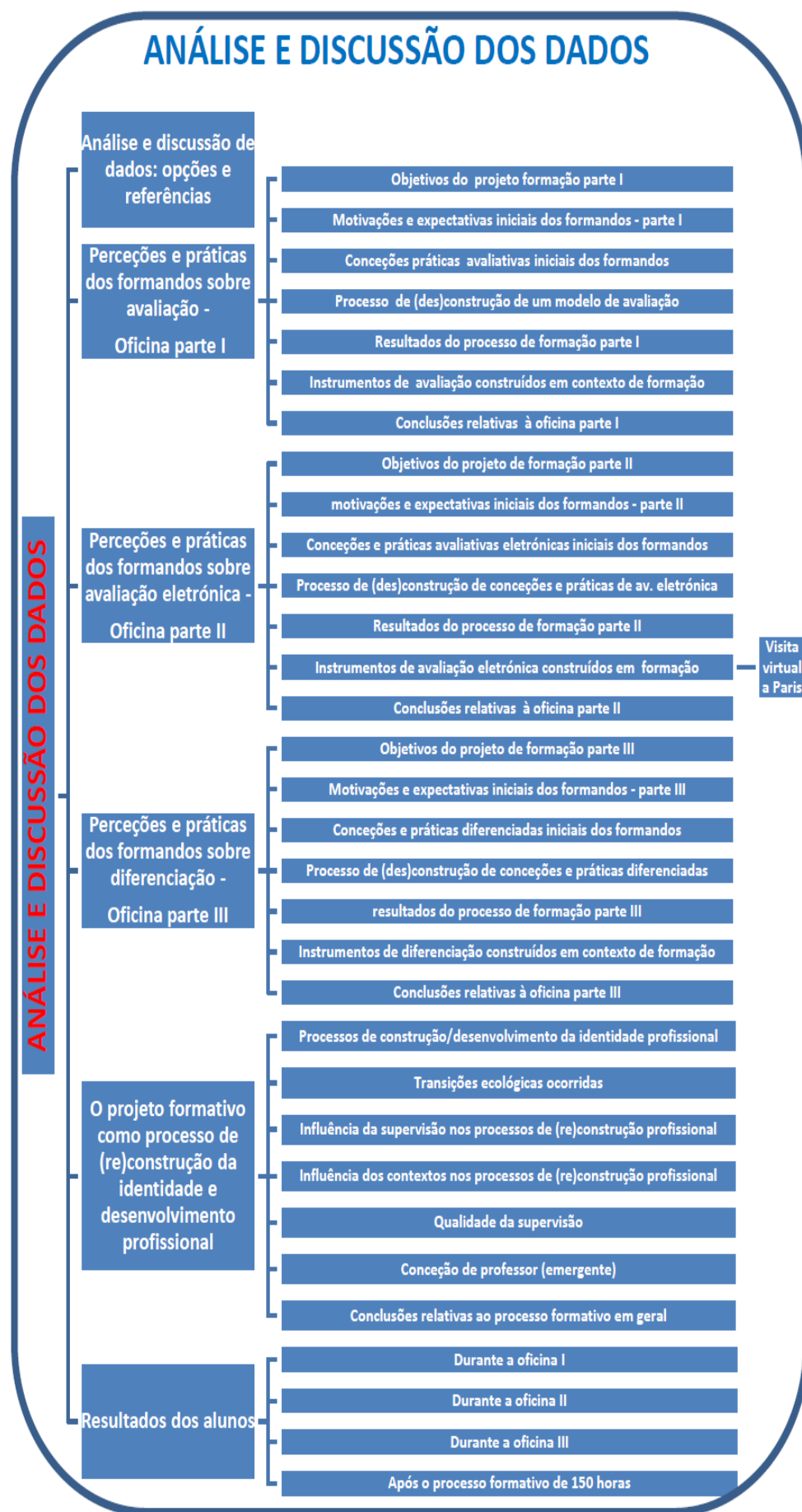
- (i) sobre os processos de construção e desenvolvimento profissional,
- (ii) sobre transições ecológicas,
- (iii) sobre a influência da supervisão nos processos de construção e desenvolvimento profissional,
- (iv) sobre a influência dos contextos nesta construção e desenvolvimento profissional,
- (v) sobre a qualidade da supervisão,
- (vi) e sobre a conceção emergente de professor.

Reforçamos que, embora a maioria das conclusões se refiram à formação inicial, a comparação com o nosso estudo de caso, sobre formação contínua, é de toda a relevância, dadas as coincidências encontradas.

Foi, então, com base nestas opções metodológicas e referenciais que partimos para a análise que a seguir se apresenta e subdivide em cinco apartados.

Resumidamente, podemos perceber como este capítulo se organiza, visualizando o esquema-síntese 33; este revela toda a estrutura do capítulo 6 que, apesar de extenso, tentamos o mais possível objectivo e organizado, de forma a facilitar a compreensão da nossa interpretação dos dados recolhidos, bem como das conclusões a que chegamos em cada uma das etapas do estudo.

⁴¹ Projeto que decorreu entre Maio de 2003 e Dezembro de 2004, apoiado pelo CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores), pela Unidade de Investigação da Universidade de Aveiro e financiado pelo FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia).



Síntese 33: Estrutura do capítulo 6

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados**6.1. Avaliação**

- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****6.1. Perceções e práticas dos formandos sobre avaliação – Oficina Parte I**

oficina de formação (Parte I), conforme já referimos, decorreu entre os meses de Março e Julho de 2009 e envolveu quinze docentes de todos os grupos disciplinares da Escola de Ensino Básico dos 2º e 3º ciclos de Vila Verde. Deste processo formativo de 50 horas resultaram vários instrumentos de avaliação a utilizar na sala de aula no sentido de alcançar uma avaliação mais sistemática, justa, dialógica, formativa e coerente.

Atrás nesta dissertação, pudemos já descrever pormenorizadamente os objetivos, conteúdos e metodologias adotadas nesta oficina (apartado 4.2.), facto pelo qual não nos alongaremos agora nestes aspetos em particular; é altura de analisar as perceções sobre avaliação dos docentes-formandos que a frequentaram, antes e após a formação; as suas expectativas e opiniões sobre esta primeira fase do processo formativo; e, por último, expor os instrumentos que construíram com vista a conseguir uma maior sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos (resultantes do trabalho de colaboração e partilha em contexto de formação).

6.1.1. Objetivos do projeto de formação Parte I

Tivemos já a oportunidade de explanar, alguns capítulos atrás, os objetivos e as metodologias adotadas nesta oficina de formação (Parte I), importa apenas aqui reforçar que esta resultou de uma preocupação em torno das problemáticas da avaliação das aprendizagens dos alunos e do sucesso educativo. Digamos que o objetivo principal do projeto era substituir velhas conceções e práticas avaliativas classificatórias, assentes quase exclusivamente nos testes escritos e muito baseadas em perceções, por conceções e práticas avaliativas mais dialógicas e formativas e mais sistemáticas, tendo em conta todo o processo de ensino e aprendizagem e todas as áreas/competências/domínios do saber previstos nos textos normativos, orientações curriculares e programas, que na maioria das vezes não são respeitados, conforme pudemos já constatar em estudos anteriores (Cardoso, 2007b).

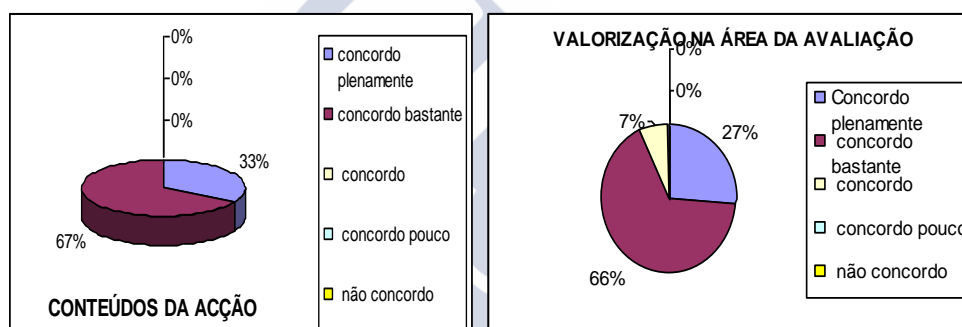
A oficina “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: avaliação, auto-avaliação e avaliação eletrónica – parte I”, pretendeu, então, a valorização profissional dos professores, através da formação na área da avaliação das aprendizagens, e a promoção da reflexão e reformulação da sua ação educativa, no sentido de práticas avaliativas mais formativas, mais sistematizadas, menos baseadas em perceções, tendo sempre em conta a autoavaliação dos alunos e sua importância para o processo e, ainda, a diversificação de instrumentos, nomeadamente através da introdução das novas tecnologias (avaliação eletrónica – um dos eixos do Plano Tecnológico para a Educação do ME, 2007), privilegiando sempre o trabalho colaborativo e a investigação-ação enquanto metodologia de trabalho.

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

Desta primeira experiência resultaram dados muito interessantes, não só ao nível das conceções e práticas dos formandos envolvidos, mas também da própria escola, já que a oficina extravasou o contexto formativo e atingiu outras instâncias da escola, como alguns Departamentos, Conselho Pedagógico e Direção que, pelos resultados alcançados, nos propuseram, inclusivamente, o alargamento da iniciativa a todos os professores do Agrupamento.

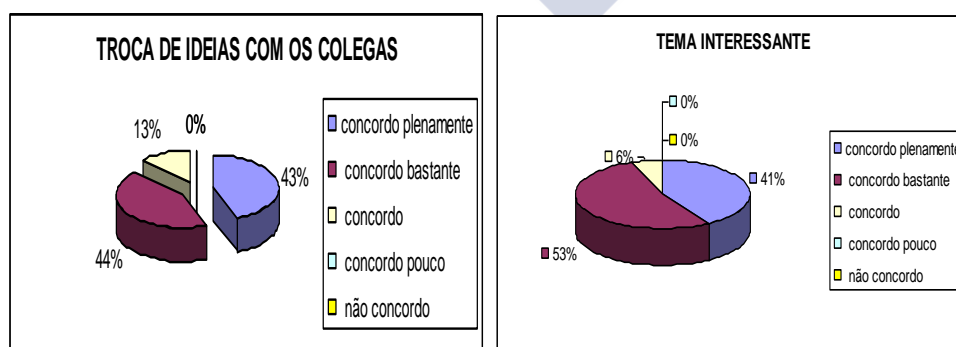
6.1.2. Motivações e expectativas iniciais dos formandos – Oficina Parte I

Os formandos inscreveram-se voluntaria e aleatoriamente e, relativamente às suas expectativas iniciais, com base nas respostas que deram aos questionários iniciais disponibilizados pelo Centro de Formação do Alto Cávado (anexo 1.1.1.), podemos dizer que estavam todas concentradas nos conteúdos da ação, divulgada pelo próprio Centro, e na temática da avaliação, como é possível observar nos gráficos 10:



Gráficos 10: Expectativas dos formandos relativamente aos conteúdos e área da formação – oficina I

Para além do tema, a troca/partilha de ideias e experiências também se mostrou um fator de motivação importante para este grupo de professores, como se pode verificar nos gráficos 11:



Gráficos 11: Expectativas dos formandos relativamente ao tema da formação e à possibilidade de partilha de ideias - oficina I

A maioria dos 15 formandos inquiridos nesta fase referiu, numa questão de resposta aberta, esperar desta formação competências relacionadas com a construção de novos instrumentos e estratégias para lidar com a avaliação das

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

aprendizagens dos alunos; 27% apostou na reflexão e troca de ideias; 20% referiu a atualização de conhecimentos como a principal motivação; e apenas 7% (ao contrário do esperado) focou a rentabilização das TIC em contexto pedagógico como principal responsável pela sua inscrição na oficina de formação (gráfico 12).

Estes dados parecem mostrar, antes de mais, que os professores em exercício sentem necessidade de atualizar os seus conhecimentos relativamente a esta área da avaliação e de partilhar/discutir ideias com os seus pares.

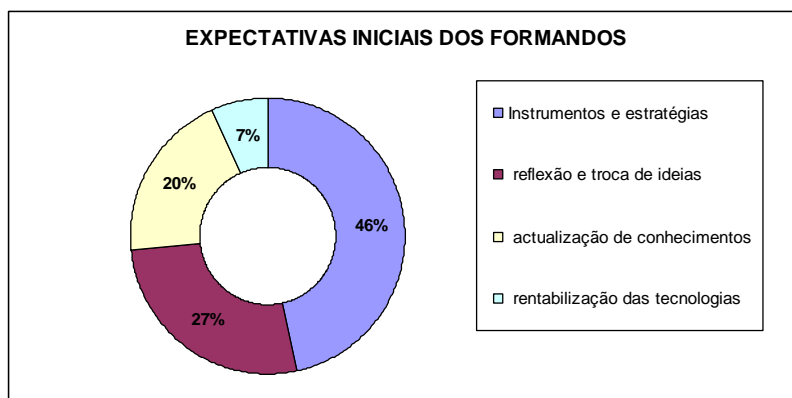


Gráfico 12: Expectativas iniciais/gerias dos formandos relativamente à oficina I

6.1.3. Conceções e práticas avaliativas iniciais dos formandos

Foi nossa preocupação, ainda antes de dar início à oficina em questão, conhecer as perceções dos formandos relativamente à avaliação das aprendizagens dos alunos; para o efeito, solicitamos a resposta a algumas questões que pretenderam ser abrangentes o suficiente e nada direcionadas, de modo a não condicionar as possibilidades de resposta, com o objetivo de construirmos uma ideia, o mais aproximada possível, das conceções e práticas avaliativas do grupo com quem íamos trabalhar (anexo 1.1.2. – questionário inicial sobre conceções e práticas avaliativas). O instrumento utilizado foi, então, um questionário aberto, cujas questões eram: O que é a avaliação? Para que serve a avaliação? Que instrumentos de avaliação utilizo? Que métodos/meios utilizo para sistematizar a avaliação dos meus alunos? O que é a avaliação eletrónica?

E, através da análise das respostas dadas a este breve questionário (anexo 2.1.2.), pudemos concluir que a maioria dos docentes-formandos tinha uma conceção mais classificatória do que formativa da avaliação das aprendizagens dos seus alunos (dados que os próprios confirmaram no final do processo de formação, através das suas reflexões críticas e portefólios, que constituíram também elementos de análise), a saber:

(i) Foram frequentes as associações entre o conceito de avaliação e o de classificação e medida: “instrumento de medida; pesar conhecimentos; medir, pesar ou apreciar; recolha de elementos que se traduzem numa escala; verificação; aferição”, tendo apenas dois inquiridos referido a avaliação como uma “paragem no processo de ensino e aprendizagem para reflexão ou momento de reflexão” e “processo de enriquecimento pessoal”;

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

(ii) Relativamente aos instrumentos usados, as respostas obtidas vão totalmente ao encontro do esperado: *vence* com larga distância o “teste de avaliação/ ficha sumativa”, seguido das “fichas e trabalhos práticos” (o que se compreende uma vez que tínhamos connosco professores de disciplinas eminentemente práticas, como: Ciências, Ciências Físico-químicas, Educação Física, Educação Musical, Educação Religiosa) e, por último, “os trabalhos de investigação”, com apenas duas referências, e o “portefólio de aprendizagem” e “questões de sala de aula” referido por um professor apenas;

(iii) Constatamos ainda uma grande confusão entre os docentes relativamente às noções de instrumentos, critérios, domínios e modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), principalmente no que diz respeito aos meios de sistematização da avaliação, onde as respostas demonstraram um desconhecimento deste conceito por parte da maioria dos elementos do grupo. Referem, então, como meios de sistematização: o “portefólio”, o “dossier do professor”, a “avaliação formativa e sumativa” e os “domínios sócio-afetivo, motor e cognitivo”. Apesar disto, o grupo refere o uso de “grelhas de observação, registo e avaliação” como forma de sistematizar a avaliação das aprendizagens dos alunos, restava apenas saber em que moldes o faziam uma vez que, como viemos a perceber mais tarde fruto da observação direta, o objetivo era puramente quantificador e os domínios avaliados restringiam-se quase exclusivamente ao saber, na grande maioria dos casos.

6.1.4. Processo de (des)construção de um modelo de avaliação das aprendizagens dos alunos

Após o conhecimento inicial das perceções dos docentes, no que à avaliação diz respeito, passamos à difícil tarefa de desconstrução de um modelo de avaliação profundamente enraizado, em alguns casos com várias décadas de prática.

Para tal, recorremos à ajuda de alguns investigadores, referenciados no marco concetual desta dissertação, cujo trabalho e teorias divulgamos e discutimos com os formandos enquanto conteúdos básicos da formação (anexos 3.1.1. e 3.2.1.), a saber: a avaliação entre dois pólos (Perrenoud, 1999); avaliação formativa *versus* avaliação classificatória (Cardoso, 2006); o que dizem os programas das disciplinas sobre avaliação desde há décadas a esta parte (ME, 1991); o ensino por competências, os conteúdos, os objetivos, o programa, o currículo e a avaliação: clarificação de conceitos (Roldão, 2003); a importância da sistematização da avaliação: transparência, negociação e diálogo (Esteban, 2000); avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos e novas práticas (Leite & Fernandes, 2003).

Uma vez confrontados com estas novas ideias sobre a avaliação das aprendizagens, e discutidas as suas dúvidas e receios, lançamos aos formandos alguns desafios a encarar enquanto estratégias de trabalho:

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

1º Assumir responsabilidades: baseados no pressuposto de que “a professora avalia e simultaneamente, essa avaliação permite verificar o rendimento da professora; o resultado da sua turma indica o seu desempenho [...]. Ao avaliar também é avaliada” (Esteban, 2000).

2º Refletir: lembrando sempre que “não devo julgar-me, como profissional, “habitante” de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber...” (Freire, 1979).

3º Trabalhar em conjunto, enquanto estratégia valiosa para fazer avançar as práticas pedagógicas, partilhando ideias e experiências:

O problema é que a maior parte das escolas sabem mais do que aquilo que efectivamente põem em prática. [...] fazer melhor uso do conhecimento e competências existentes, incluindo a frequentemente adormecida capacidade de trabalhar em conjunto para inventar novas possibilidades de superação das barreiras à participação e à aprendizagem (Ainscow, 1998, sublinhado nosso).

4º Reformular as práticas no sentido de uma pedagogia mais construtivista e interativa que substitua os métodos expositivos, indo ao encontro daquilo que Freire chama de *transformação*:

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador [...] perdendo assim o seu poder de criar. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito da sua ação (Freire, 1979).

5º Repensar a avaliação, como forma de melhorar todo o processo de ensino e aprendizagem, no caminho de uma escola mais inclusiva e democrática, onde todos os elementos contam e não apenas a quantificação do saber, dialogando novas formas de avaliação, investigando novos métodos de ação, de um modo despreconceituoso e espírito aberto, seguindo, mais uma vez os conselhos de Freire (1979):

O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingénua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos.

Devemos referir que este modo de trabalhar resultou melhor do que o esperado inicialmente e, pouco a pouco, pudemos assistir a uma alteração, pelo menos ao nível dos discursos, das concepções de avaliação do grupo de docentes.

Neste momento da discussão/reflexão, colocou-se a questão: como operacionalizar esta avaliação formativa, dialógica, negociada? Era, nesta altura, evidente a curiosidade em conhecer instrumentos alternativos de avaliação das aprendizagens e de sistematização da mesma. Assim, numa primeira fase, focamos os critérios, parâmetros, domínios e indicadores que deviam reger a

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

avaliação das aprendizagens dos alunos, procedendo a uma leitura atenta dos programas das várias disciplinas e respetivas orientações relativamente à avaliação. Foi interessante (e aterrador!) constatar que muitos dos docentes da nossa amostra realizavam pela primeira vez esta leitura, habituados a planificar com base nos manuais escolares.

Conhecidos os critérios e observando que, de facto, as orientações curriculares da tutela vão ao encontro de tudo quanto se divulgou e defendeu nas sessões anteriores da oficina de formação, passamos à construção de uma grelha de registo de avaliação final (anexo 2.1.3.) onde constavam todos os parâmetros/competências a avaliar, e não só as relativas ao *saber* como era habitual, bem como critérios e respetivos pesos (sempre com base nos textos normativos e orientações dos Conselhos Pedagógicos).



Ilustração 11: Fotos de uma das sessões de formação - construção de instrumentos de sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos.

A presença de todos os domínios do saber nos instrumentos de registo e sistematização da avaliação foi um dos pontos que os formandos encontraram mais inovadores nesta oficina, pois nem sempre avaliaram com tanta abrangência. Esta, digamos, foi a grande novidade na construção das grelhas de registo de avaliação: tudo quanto se passa na sala de aula, ou mesmo fora dela, relacionado com a disciplina que lecionamos, é ou deve ser alvo de avaliação, estendendo os critérios e registos aos *conteúdos atitudinais*, como lembra Gadotti (2000: 15):

A mudança curricular não pode limitar-se aos conteúdos disciplinares, mas deve atingir também os conteúdos atitudinais. A avaliação que classifica, seleciona e pune, ratifica a exclusão social. Avaliar, numa concepção cidadã, é um ato de conhecimento que implica uma predisposição de acolher um ser humano em sua totalidade e não apenas um aprendiz deste ou daquele saber.

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

Neste ponto do trabalho, foi ainda referida a importância da negociação dos critérios de avaliação com cada turma em particular, tendo em conta as suas características e opiniões; foi lembrada a importância da participação dos alunos neste processo de definição da avaliação e registo/sistematização da mesma, como forma de os envolver e responsabilizar pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Por último, verificando que alguns parâmetros eram de difícil registo, nomeadamente os correspondentes aos *conteúdos atitudinais*, construíram-se grelhas parciais de avaliação (anexo 2.1.3.) com o objetivo de registar a observação na sala de aula (por exemplo participação, empenho, autonomia, etc.). Este instrumento constituiu também uma novidade para a maioria dos formandos que não faziam registos de observação direta aula a aula; no entanto, a construção destes instrumentos de observação foi sempre acompanhada de algum ceticismo, não relativamente à eficácia, coerência e importância destes registos, mas em relação à sua exequibilidade. Mais tarde, vieram os formandos a constatar, segundo os dados que recolhemos, que, não só é exequível, como indispensável, numa avaliação que se quer completa, justa, coerente e formativa, como analisaremos mais adiante.

6.1.5. Resultados do processo de formação Parte I – conceções e práticas finais de avaliação dos formandos

O trabalho que referimos atrás como “(des)construção” revelou-se muito profícuo e daqui resultaram alguns instrumentos bastante completos, onde se destaca, a nosso ver, a importância de os docentes terem compreendido que a avaliação das aprendizagens dos alunos tem de se processar a vários níveis e englobar todas as competências previstas no currículo da disciplina e não pode nunca cingir-se a dois ou três momentos de avaliação formais (testes sumativos) durante todo um período letivo, onde elementos como trabalhos de casa e comportamento são equacionados apenas quando os testes não classificam claramente o aluno e o colocam em situação de dúvida entre dois níveis. Esta situação foi admitida pelos formandos nas suas reflexões finais:

“Hoje, tenho consciência de que a elevada percentagem de níveis inferiores a três que normalmente se regista em disciplinas como a que lecciono se deve, em grande parte, à desvalorização de um conjunto de competências, que também elas deviam fazer parte dessa avaliação mas, na realidade, apenas se procuram esses dados em caso de dúvida. É certo que eu, na minha prática docente, sempre tive a necessidade de me servir de registos de avaliação dos meus alunos. No entanto, estes instrumentos não incluíam uma avaliação coerente e sistemática das competências da disciplina” (sublinhado nosso).

Deste modo, podemos afirmar que, ultrapassada a resistência inicial, os docentes demonstraram-se muito empenhados, muito participantes e muito interessados nas novas ideias e práticas avaliativas, o que se pode confirmar pela análise dos dados obtidos através dos questionários disponibilizados pelo Centro

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

de Formação no final da ação (anexos 2.1.7.) e das reflexões críticas dos formandos (anexo 2.1.4.): as expectativas foram largamente superadas em relação ao funcionamento, utilidade dos conteúdos abordados, organização e apresentação da oficina. Assim, com base nos dados resultantes dos questionários que analisamos (gráfico 13), esta ação de formação esteve à altura das expectativas iniciais de 33% dos formandos (que, lembramos, eram elevadas) e ficou muito acima das expectativas dos restantes 67%.

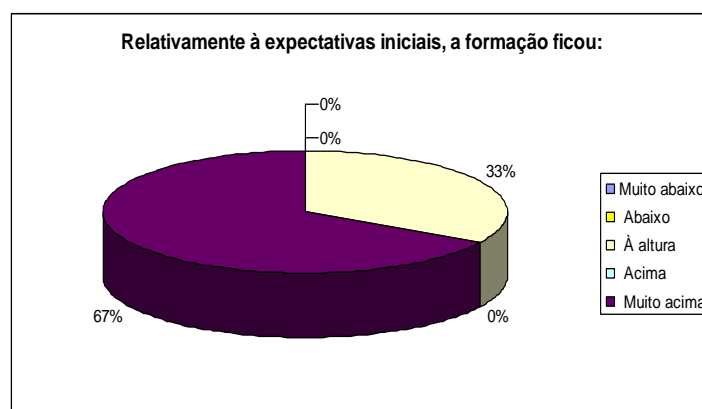


Gráfico 13: Opinião dos formandos sobre a oficina I relativamente às suas expectativas iniciais

Mais importante ainda, esta oficina motivou os docentes a continuar a sua caminhada neste âmbito: reflexão e investigação sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, facto que se veio a confirmar depois, através da proposta de continuidade do processo formativo (oficinas II e III, que inicialmente, não estavam previstas e só aconteceram por insistência do grupo de formandos), como se pode verificar no gráfico 14:

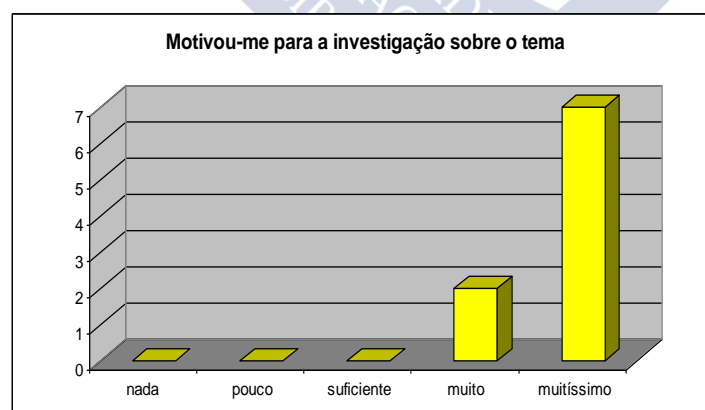


Gráfico 14: Motivação dos formandos para a investigação sobre o tema da avaliação

Todo o grupo considerou os conteúdos *muito* ou *muitíssimo* importantes para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, facto que muito nos agradou, uma vez que este era um dos principais objetivos da formação (gráfico 15).

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

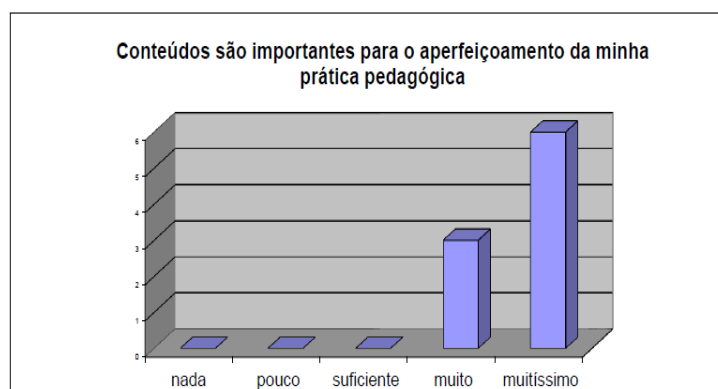


Gráfico 15: Opinião dos formandos sobre a importância dos conteúdos para o aperfeiçoamento da prática pedagógica

Quando questionados, sob a forma de pergunta aberta, sobre os aspetos mais positivos da formação, a maioria dos formandos referiu a partilha de experiências, a relação e o ambiente em primeiro lugar, confirmando as nossas expectativas e crédito relativamente aos métodos colaborativos e reflexivos e sua importância num processo formativo, conforme fundamentamos no marco conceitual deste estudo (gráfico 16):

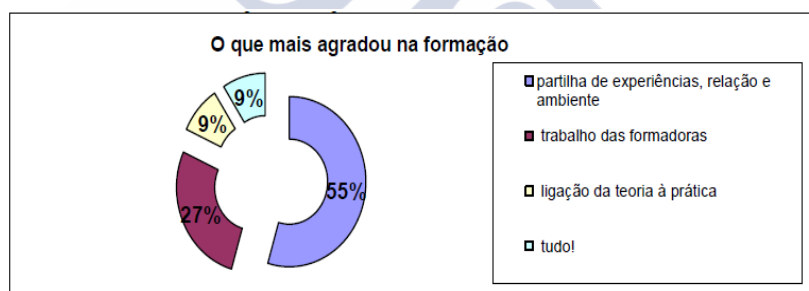
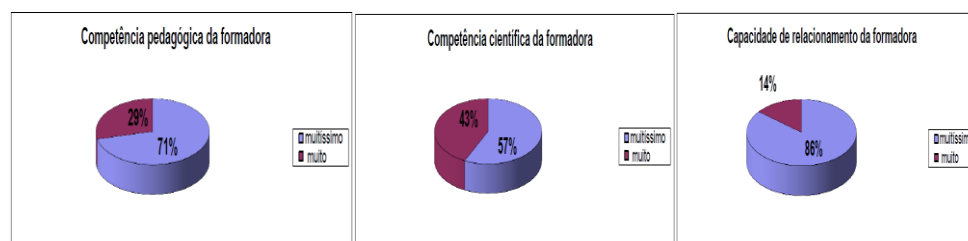


Gráfico 16: Opinião dos formandos sobre os aspetos mais positivos da formação

Também o trabalho da formadora foi bastante reconhecido (ainda gráfico 16), tendo sido focado como o segundo aspeto mais positivo da formação. Dentro deste trabalho, os professores destacaram a nossa capacidade de relacionamento, acima de tudo, mas também a competência pedagógica e científica (gráfico 17):



Gráficos 17: opinião dos formandos relativamente às competências da formadora

Esta avaliação dos docentes/amostra relativamente ao nosso trabalho foi fundamental pois mostrou-nos que, em termos de metodologias, estratégias e abordagens, estávamos no caminho certo (gráfico 18); ou seja, pouco havia a reformular aquando do prosseguimento do processo formativo, na oficina parte II.

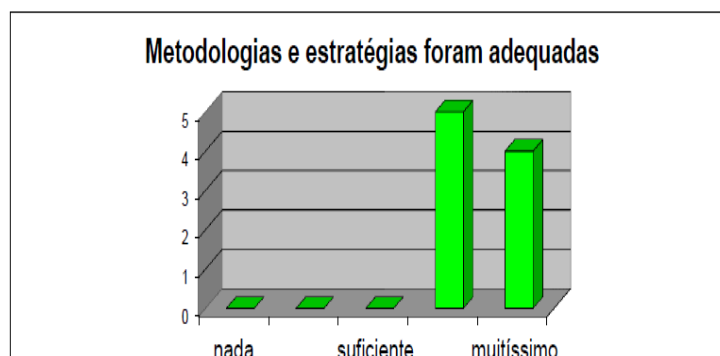


Gráfico 18: Opinião dos formandos sobre a adequação das metodologias e estratégias adotadas na oficina I

Desta forma, continuaríamos a dar primazia ao trabalho colaborativo e reflexivo, de participação e interação, nas oficinas II e III, já que este se revelou uma mais-valia em termos formativos, conforme também fundamentamos no marco concetual desta dissertação.

Outro aspeto *muito* ou *muitíssimo* apreciado pelos formandos na oficina em questão, para além do nosso desempenho enquanto formadora e da colaboração/participação, foi o tempo dedicado ao atendimento individual e/ou em grupo durante as sessões de trabalho e fora delas (gráfico 19).

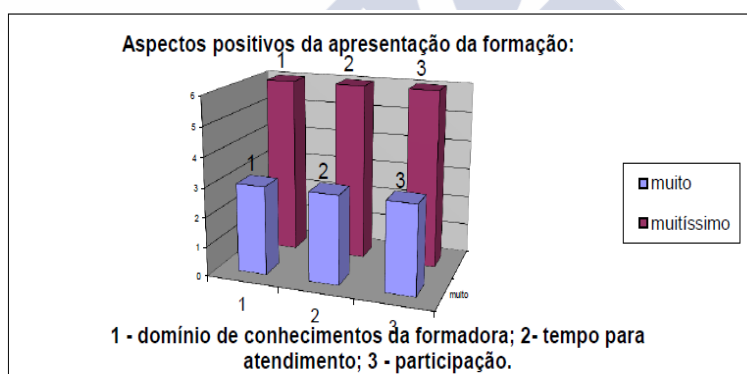


Gráfico 19: Opinião dos formandos sobre os aspetos mais positivos da apresentação da oficina I

Este tempo de entrevista espontânea ou apoio na planificação e implementação das estratégias inovadoras revelou-se, como esperávamos, um dos aspetos, diríamos, de sucesso, relativamente à oficina em questão, indo ao encontro do que a literatura por nós revista, e exposta no marco concetual, fundamenta, nomeadamente no que à integração das TIC na sala de aula diz respeito.

Conhecidas e confirmadas as altas expectativas dos formandos relativamente à oficina que terminavam, quisemos também perceber até que ponto foram alteradas as suas perceções/conceções iniciais sobre avaliação das aprendizagens dos alunos, procedendo, para tal, a uma análise documental cuidada dos seus portefólios, reflexões críticas (anexo 2.1.4.) e repetindo o questionário disponibilizado ao grupo no início da formação (anexo 1.2.2.).

Parece-nos, pela análise destes dados (anexo 2.1.2.), que as perceções iniciais, e até práticas (embora não observadas diretamente nesta fase da

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

formação), avaliativas destes docentes foram completamente *abaladas* com a partilha de experiências, leituras e construção de novas estratégias e recursos. Isto é: após o ceticismo inicial, aquando da proposta de substituição das ultrapassadas noções de avaliação, porém as mais enraizadas, puramente classificatórias, os formandos empenharam-se na edificação de novos conceitos, novas estratégias e novos instrumentos de avaliação, como tão bem ilustra um professor do grupo na sua reflexão final:

“Alguns dos meus alicerces em termos de avaliação foram convenientemente abalados. Assim que a formadora começou a passar os primeiros diapositivos, a sala, a pouco e pouco, transformou-se numa “babel” dos tempos modernos, onde cada um não ouvia falar na sua língua”.

Ainda outras evidências nos levam a crer que as conceções classificatórias iniciais foram finalmente substituídas pelas formativas e dialógicas, como estes comentários dos docentes:

“A avaliação não é punitiva. É supervisionar se as aprendizagens estão a ser realizadas, se as competências estão a ser desenvolvidas, se o método usado está a surtir o efeito desejado. No fundo é monitorizar as diversas etapas do processo ensino/aprendizagem, dando o *feedback* ao sujeito da aprendizagem.”

“Em definitivo, a avaliação é um processo contínuo que orientará toda e qualquer prática pedagógica. O aluno é o convidado de honra dos processos relacionados com a sua aprendizagem, sendo chamado a contribuir para a sua regulação e a sentir-se co-responsável por ela.”

“Considero que o professor assume um papel preponderante na forma como encara o processo de ensino aprendizagem, nos instrumentos que utiliza, na forma como avalia e na forma como deixa transparecer essa avaliação.”

“A tendência, quando avaliamos é dar ênfase àquelas competências que o aluno ainda não adquiriu ou a aspectos em que o aluno falhou. Temos de aprender a dar valor aos nossos alunos, não julgá-los constantemente inculando neles a frustração, a falta de auto-estima, o desânimo face à aprendizagem.”

“Entendo que a avaliação deve ser um momento de paragem. Parar para pensar. Olhar para o caminho percorrido e discernir se a direcção que tomamos ainda está de acordo com “o norte” dos nossos objectivos.”

Relativamente às respostas obtidas nos questionários após a oficina I (anexo 2.1.2.), estas também evidenciaram uma opção clara pela conceção formativa e dialogada da avaliação das aprendizagens, encarando já o processo avaliativo mais como uma forma de regular o ensino e a aprendizagem, do que classificar, medir, hierarquizar os alunos.

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrônica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

CONCEÇÕES DOS FORMANDOS SOBRE AVALIAÇÃO (análise de questionários) - DEPOIS DA OFICINA I

O que avaliação? Para que serve?	Que instrumentos de avaliação utilizo?	Que métodos/meios utilizo para sistematizar a avaliação dos meus alunos?	Efeitos práticos da oficina na metodologia de avaliação
- Aferição do desenvolvimento das competências/conhecimentos dos alunos. Serve para fazer o ponto da situação em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, verificando dificuldades e apontando caminhos no sentido de as ultrapassar	-grelhas de observação direta de comportamento, trabalhos práticos, fichas de avaliação, trabalhos de grupo....	-preenchimento das grelhas de observação direta, na própria sala de aula; informação e diálogo quanto aos resultados e formas de recuperação; auto e heteroavaliação.	-contribuiu para o ajustamento dos instrumentos já utilizados; mais negociação e esclarecimento dos critérios de avaliação, de forma a serem mais claros e objetivos para os alunos.
- qualificar a aquisição de conhecimentos e perceber a sua operacionalização na vida real. Serve para regular o nosso ensino	-trabalhos, fichas de avaliação, fichas de autoavaliação, registos diários de observação em grelhas dos domínios cognitivo, psicomotor e socio-afetivo	-grelhas todos os itens dos domínios saber, saber-fazer e saber-estar, que são usadas (registos) diariamente, com possibilidade de consulta, também diária, por parte dos alunos para que estes possam regular a sua aprendizagem.	-auxiliou-me na reformulação de certos conceitos; comecei a pensar em avaliar mais competência do que conteúdos; e a diversificar instrumentos de avaliação.
-transformar numa nomenclatura (registos) aquilo que os alunos são capazes de fazer, as competências por eles manifestadas; verificar se aprenderam algo com a nossa prática educativa. Serve para refletir e reformular as práticas educativas.	-fichas de trabalho, trabalho individual e em grupo, apresentações orais, grelhas de observação direta.	-grelhas de observação direta; grelhas de sistematização finais.	-veio enriquecer a minha prática educativa, na medida em que me possibilitou uma visão diferente acerca dos métodos/meios para sistematizar a avaliação dos alunos, tornando-a mais funcional.
-processo através do qual quer o professor, quer o aluno, podem aferir os seus conhecimentos/competências. Serve para refletir acerca das aprendizagens adquiridas e do processo através do qual elas estão ou não a ser interiorizadas, para que se possa, eventualmente, reformular as metodologias usadas (pelo aluno e pelo professor).	-não uso apenas fichas de avaliação, mas também trabalhos práticos, atitudes e procedimentos dentro da sala de aula, participação, tpc, apresentações orais, etc.	-grelhas de sistematização de todos os dados recolhidos, que construí para o efeito.	-teve efeitos muito significativos na minha forma de avaliar os alunos: passei a sistematizar a informações através de grelhas que construí; passei a compreender que as fichas de avaliação são apenas uma parte da avaliação e devem ter um peso menor na avaliação final do aluno; abriu-me horizontes muito mais vastos em relação a possíveis trabalhos a realizar com os alunos.
-continua a ser medir, quantificar as aprendizagens, mas também refletir sobre os resultados obtidos, bem como obrigá-me a repensar os meus métodos de ensino. Serve para quantificar, qualificar e obter feed-backs sobre as aprendizagens e sobre a minha forma de atuar/ensinar na sala de aula.	-trabalhos de grupo, apresentações powerpoint, testes de avaliação.	-Grelhas com os resultados do saber, saber fazer e saber ser, atribuindo percentagens a cada domínio tendo em conta o que foi decidido pelo C. Pedagógico.	-Melhorou a minha forma de avaliar, não só porque as grelhas facilitam a sistematização dos resultados; mas também porque diversifiquei mais e inseri mais competências na avaliação, valorizando outros aspetos fora do foro cognitivo.
-avaliar conhecimentos, competências, atitudes e progressão no processo de ensino e aprendizagem. Serve para reformular estratégias, redefinir objetivos e comparar a evolução do processo de ensino e aprendizagem.	-fichas formativas e sumativas, grelhas de observação direta, cadernos diários, registos de participação, trabalhos de casa e faltas de material.	-grelhas de sistematização/observação em word e excel.	-permitiu-me sistematizar com mais eficácia as aprendizagens dos alunos; permitiu-me conseguir sistematizar alguns fatores da aprendizagem que anteriormente não conseguia.
- processo de aferição do grau de assimilação/ interiorização/ compreensão dos conteúdos e das competências desenvolvidas nos/pelos alunos. Serve para ajustar o processo de ensino e aprendizagem à realidade dos alunos/turma e para lhes fornecer uma noção relativamente à sua prestação.	-fichas de avaliação, registos do desempenho e de ocorrências, testes escritos, trabalhos individuais ou de grupo.	-critérios de avaliação aprovados na escola, preenchimento de diferentes fichas de registo.	

Quadro 15: Dados dos questionários sobre as concepções de avaliação dos formandos no final da oficina I

O quadro 15 evidencia o que acabamos de mencionar e dá-nos, ainda, a perceber que a oficina de formação teve uma grande influência na mudança das concepções iniciais destes professores, já que, quando indagados sobre os efeitos práticos da oficina sobre a sua metodologia de avaliação das aprendizagens, as respostas não deixam muita margem para dúvidas: parece que a oficina foi o despertar para um novo paradigma de avaliação, mais sistemático, mais abrangente, mais formativo, como referem os docentes:

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados**6.1. Avaliação**

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

“contribuiu para o ajustamento dos instrumentos já utilizados; mais negociação e esclarecimento dos critérios de avaliação, de forma a serem mais claros e objetivos para os alunos”

“auxiliou-me na reformulação de certos conceitos; comecei a pensar em avaliar mais competências do que conteúdos; e a diversificar instrumentos de avaliação”

“veio enriquecer a minha prática educativa, na medida em que me possibilitou uma visão diferente acerca dos métodos/meios para sistematizar a avaliação dos alunos, tornando-a mais funcional”

“teve efeitos muito significativos na minha forma de avaliar os alunos: passei a sistematizar as informações através de grelhas que construí; passei a compreender que as fichas de avaliação são apenas uma parte da avaliação e devem ter um peso menor na avaliação final do aluno; abriu-me horizontes muito mais vastos em relação a possíveis trabalhos a realizar com os alunos”

“melhorou a minha forma de avaliar, não só porque as grelhas facilitam a sistematização dos resultados; mas também porque diversifiquei mais e inseri mais competências na avaliação, valorizando outros aspetos fora do foro cognitivo”

“permitiu-me sistematizar com mais eficácia as aprendizagens dos alunos; permitiu-me conseguir sistematizar alguns fatores da aprendizagem que anteriormente não conseguia”

No entanto, não vemos ainda, nestes comentários uma alusão clara ao diálogo, interação, negociação, participação e envolvimento dos alunos neste processo de avaliação. As respostas situam a importância da formação para uma avaliação mais coerente, diversificada e justa, porque mais sistemática, mas ainda não enquadram o processo avaliativo no paradigma formativo alternativo (Fernandes, 2006: 24), construtivista e dialógico.

Após a oficina II, que apesar de direcionada para a avaliação eletrónica também ambicionou observar evoluções ao nível das práticas de avaliação, já encontramos mais referências nas respostas dos formandos (quadro 16) e nas entrevistas pós-observação (anexo 2.2.9.) a uma avaliação participada, negociada, atenta ao reforço positivo e centrada no aluno. As referências à avaliação como forma de regulação do ensino e aprendizagem, por exemplo, são uma constante:

A diversificação dos instrumentos também mostra uma mudança importante. Todavia, não nos devemos deter no domínio das conceções, pois afirmar não é o mesmo que fazer... pensar não é o mesmo que agir. Houve, de facto, como pudemos ver pelos excertos dos portefólios, reflexões finais e questionários, uma mudança nas conceções avaliativas destes professores após a oficina I, mas o que nos garantia que estas tinham trespassado para a sala de aula e conquistado as suas práticas pedagógicas?

CONCEÇÕES DOS FORMANDOS SOBRE AVALIAÇÃO (análise de questionários) - DEPOIS DA OFICINA II

O que avaliação? Para que serve?	Que instrumentos de avaliação utilizo?	Que métodos/meios utilizo para sistematizar a avaliação dos meus alunos?
-construir instrumentos de observação que permitam sistematizar e registar o que os alunos vão fazendo de forma a perceber a sua evolução. Serve para regular o percurso a desenvolver; verificar os pontos fortes e menos fortes de forma a suprir as dificuldades, utilizando outras formas de avaliação.	-várias grelhas de avaliação e autoavaliação.	-registo de todos o trabalho desenvolvido pelos alunos.
-processo de recolha sistemática de registos que possibilitem ao professor avaliar o aluno no seu todo, mas sobretudo possibilitem ao aluno ir melhorando as suas aprendizagens. Serve para que o aluno possa ir avaliando as suas aprendizagens ao longo de todo o processo e cabe ao professor ir dando feed-back para que ele possa evoluir. Por isso, a avaliação deve ser um processo contínuo, sistemático, transparente e negociado.	-testes de avaliação, trabalhos individuais e/ou de grupo, tpc, grelhas de registo de participação, empenho, comportamento, avaliação oral.	-Grelhas de registo de todo o trabalho realizado pelos alunos (domínios cognitivo e afetivo ou atitudinal).
-é uma forma de ferir as suas capacidades e um modo de aferir o nosso modo de ensinar. Serve para aferir aprendizagens (saber, saber fazer e saber ser).	-fichas de avaliação, fichas de trabalho, fichas formativas, tpc, grelhas de observação direta, avaliação eletrónica, autoavaliação, trabalhos de grupo, trabalhos individuais, cadernos diários, etc.	-grelhas com pesos e critérios de avaliação aprovados na escola, onde coloco todos os dados dos instrumentos que os alunos fizeram.
-tem duas vertentes: avaliar as aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos e autoavaliar-me como docente. Serve para ter conhecimento de como está a decorrer o processo de ensino e aprendizagem.	-grelhas de observação direta, fichas de trabalho e de avaliação, cadernos diários, guiões de leitura, trabalhos realizados.	-grelhas de registo de todas as atividades em excel.
-apreender o que os alunos progrediram, que competências desenvolveram. Serve para ajudar a planificar o passo seguinte.	-apresentação de trabalhos (grupo e individuais), perguntas orais, jogos, pequenas fichas, portefólio.	-grelhas de recolha de dados.
-aferição das evoluções patentes nos alunos e das competências por eles desenvolvidas. Serve para regular o processo de ensino e aprendizagem e, quando corretamente aplicada, serve para estimular os alunos a envolverem-se no processo de aprendizagem.	-fichas de avaliação diagnóstica e formativa, ficha de registo de dados do domínio, fichas diárias de autoavaliação, fichas diárias do domínio da língua portuguesa.	-no início do ano é negociada a avaliação, explanados todos os critérios e processo e, diariamente, os alunos têm acesso "as fichas diárias cujo preenchimento servirá para regular as aprendizagens.
-avaliação do nível de desempenho dos alunos, atitudes e valores. Serve para os alunos regularem a sua própria aprendizagem, fornecer-lhes informação regular acerca dos seus progressos.	-fichas de avaliação, fichas de leitura, fichas de observação direta, fichas de autoavaliação.	-Grelhas com toda a informação que vou recolhendo, sistematizando-a.
-tomada de conhecimento do que os discentes progrediram num determinado tempo, registo da sua evolução. Serve para dar a conhecer aos alunos e aos outros o grau de consecução daquilo que lhes foi proposto e o que precisam melhorar.	-relatórios, fichas de trabalho (orais e escritas), trabalhos de pesquisa, observação direta.	-Grelhas de observação direta na sala de aula relativa a comportamentos, assiduidade, pontualidade, saber-fazer, saber, etc.
-processo de monitorização das aprendizagens e retrocessos dos alunos, onde este são parte integrante e participativa. Serve para os alunos tomarem consciência da sua evolução e para o professor poder adequar as suas práticas.	-registos observação direta, trabalhos de grupo, pares e individuais, testes, comportamentos.	-grelhas de registo parciais das diferentes áreas e grelha global.
É termos conhecimento daquilo que o aluno aprendeu. Serve para sabermos se o aluno está a aprender o que estamos a transmitir.	-apresentações orais, trabalhos de pares e em grupo, testes, trabalhos de casa.	-Grelhas de avaliação, avaliação oral e autoavaliação.
-aferir o modo como estamos a transmitir os conhecimentos e como os alunos estão a captar. Serve para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.		-grelhas de registo do desempenho dos alunos em diversas áreas e momentos.

Quadro 16: Conceções dos formandos sobre avaliação após a oficina II

Não obstante não termos optado pela observação de aulas nesta fase inicial da investigação, recorremos ainda aos portefólios e reflexões dos formandos para inferir até que ponto estas novas conceções *abalaram* e atingiram também as suas práticas ao nível da sala de aula:

“A opinião dos alunos, de um modo geral, aponta esta forma de trabalhar como sendo justa (na avaliação final), transparente e fundamentada...”

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados**6.1. Avaliação**

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

“Depois de colocar em prática este novo modo de avaliar, pedi uma apreciação crítica do trabalho do professor e da disciplina, no final do período...”

“Paralelamente, diversifiquei o mais que consegui os instrumentos de avaliação no terceiro período recorrendo a trabalhos ou às *webquest*, de modo a aproveitar os recursos que as novas tecnologias da comunicação nos proporcionam.”

“O resultado final foi mostrado e mais uma vez explicado aos alunos da turma, tendo verificado que os próprios alunos foram unânimes em referir que assim a avaliação era menos injusta. Então, este é o caminho a seguir!”

Pudemos, através deste método analítico, constatar que, aparentemente, as mudanças também se estavam a operar ao nível da sala de aula e que faria todo o sentido, numa fase posterior, incluir a observação direta nos métodos de recolha de dados.

6.1.6. Instrumentos de sistematização da Avaliação das Aprendizagens dos Alunos construídos em contexto de formação

Divulgamos em anexo (2.1.3.) todos os instrumentos construídos pelos professores em contexto de formação, cuja principal função, mais do que ajudar na sistematização da avaliação e respetiva informação e negociação com os alunos e seus Encarregados de Educação, foi perceber a importância de uma avaliação abrangente que tenha em linha de conta todos os domínios do saber, e não somente o cognitivo, e os dados relativos a este último recolhidos quase exclusivamente através dos testes escritos.

Alerta-se para a importância da compreensão das grelhas construídas: deve ficar claro que a sua utilização deve servir os propósitos de uma avaliação formativa e não estar ao serviço da quantificação dos diversos critérios. Uma correta utilização e/ou construção de instrumentos como estes exige uma leitura atenta dos programas e orientações curriculares das diferentes disciplinas, uma postura dialógica perante o processo avaliativo e uma perspetiva construtivista do ensino e da aprendizagem.

Como referiu um formando no seu portefólio, o objetivo da grelha é sempre: “tornar o processo de avaliação mais sistematizado, mais claro para os alunos e Encarregados de Educação” e não tornar-se mais um instrumento de medida, de classificação e de hierarquização dos alunos.

Apresentamos, de seguida (ilustrações 12, 13 e 14), alguns instrumentos construídos pelos formandos em contexto de formação, a título exemplificativo, que comprovam o carácter inclusivo e abrangente de um processo de avaliação que se quer justo, formativo e dialógico.

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

Escola EB 2 e 3 de Vila Verde						Ano Lectivo 2008/2009						
AVALIAÇÃO FINAL DO 3º PERÍODO												
Língua Portuguesa – 2º Ciclo												
Ano:						Turma:						
Nº	NOME DO ALUNO	Saber e Saber Fazer – 75%			Saber Ser - 25%			TOTAL	NOTA	NOTA	FINAL	Nº
		Avaliação sumativa	Oralidade	Conhecimento Explícito	Leitura	Autonomia/ Sociabilização	Cooperação/ Participação	Responsabilidade/TPC/ Falta de Material	Nota Média	1ºPERÍODO	2º PERÍODO	
		45%	10%	10%	10%	10%	5%	10%				
1												1
2												2
3												3
4												4
5												5
6												6
7												7
8												8
9												9
10												10
11												11
12												12
13												13
14												14
15												15
16												16
17												17
18												18
19												19
20												20
21												21
22												22
23												23
24												24
25												25

Professor (a):

Ilustração 12: Instrumento de sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos construído em contexto de formação - Língua Portuguesa.

[illegible]

Ilustração 13: Instrumento de sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos construído em contexto de formação - Geografia.

Escola E. B. 2, 3 de Vila Verde

GRELHA DE REGISTO DE AVALIAÇÃO
- EDUCAÇÃO MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA -

TURMA: ____ ANO: ____

Domínio		Saber e Saber Fazer (50%)										Saber Ser (50%)											
Competências/ Critérios		Cultura e Visão Cristã		Religiosa e Experiência Religiosa			Ética e Moral			Cultura Bíblica	Arte Cristã	Trabalhos	Utilização TIC	Eficácia do empenho do aluno	Qualidade da organização do aluno			Qualidade do relacionamento interpessoal				100%	
Porcentagem		5%		7,5%			7,5%			2,5%	2,5%	20%	5%		15%			15%					
Indicadores		S.B	S.B	S.B	S.B	S.B	S.B	S.B	S.B	S.B	S.B	S.B	S	S	S	S	S	S	S	S	S		
N.º	Aluno	Identificar e explicar o significado da cultura cristã	Compreender a importância da cultura cristã na sociedade	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	Identificar valores morais cristãos	MÉDIA PONDERADA	NOTA FINAL
1																							
2																							
3																							
4																							
5																							
6																							
7																							
8																							
9																							
10																							
11																							
12																							
13																							
14																							
15																							
16																							
17																							
18																							
19																							
20																							
21																							
22																							
23																							
24																							

1 – 20%; 1 30%; 1+ 40%; 5 50%; 5+ 60%; 8 70%; 8+ 80%; 8B 90%; E 100%

**Ilustração 14: instrumento de sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos
construído em contexto de formação - Educação Moral Religiosa**

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
 - 1.2. Contexto
 - 1.3. Propósitos
 - 1.4. Problemática
 - 1.5. Estrutura
 - 1.6. Esquema conceitual
 - 1.7. Estudos prévios
- ## 2. Marco conceitual
- 2.1. Educação de hoje
 - 2.2. Equidade/Inclusão
 - 2.3. Avaliação
 - 2.4. As TIC na Educação
 - 2.5. Diversidade
 - 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudio empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- ## 5.1. Instrumentos
- ## 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

6.1.7. Conclusões relativas à Oficina Parte I

Para retirar as principais conclusões decorrentes de todo este trabalho e experiência gratificantes (oficina I), recorreremos às palavras dos próprios formandos, citando algumas das suas perceções patentes nas reflexões finais e portefólios, que sublinham o seu caráter positivo, e satisfação, pelas mudanças ocorridas nas suas conceções sobre avaliação:

1. Destacamos, em primeiro lugar, a relação direta que parece existir entre uma avaliação dialógica, formativa, sistemática e abrangente (tendo em conta todos os domínios do saber) e o sucesso educativo:

“...[a inclusão de todos os domínios do saber] fez a diferença na avaliação final das minhas turmas. Como resultado, eu que dizia inicialmente que a minha avaliação, um pouco intuitiva, não sairia muito das margens, cheguei à conclusão que a derrapagem era grande, e assim a minha percentagem de níveis inferiores a três baixou bastante.”

“Como se pode verificar na grelha, os testes têm um peso de 65% na nota final, é certo que é bastante e é discutível. No entanto, os trabalhos práticos e respectivos relatórios, apenas têm um peso de 5%, o que é no mínimo escandaloso! Eu própria participei nesta reunião em que se fez esta distribuição das percentagens e nada fiz para alterar esta situação. Aprendi. Aprendi a lição...”

“No final do ano passei os registos da grelha diária para a grelha global [com todos os domínios] e foi de facto surpreendente. Conforme ia preenchendo a grelha ia observando o nível que iria ter cada aluno. Comecei a constatar que realmente os resultados variavam bastante daqueles em que antes desta formação eram feitos sem serem quantificados e a “olhómetro”.”

2. Ultrapassadas as resistências iniciais dos docentes, e uma vez desconstruídas as suas conceções classificatórias e hierarquizantes sobre avaliação, a perspetiva dialógica e formativa parece surgir como sendo a mais justa e exequível:

“Os instrumentos construídos foram preciosos auxílios na sistematização do processo avaliativo deste final de ano lectivo”

“Foi perfeitamente exequível e viável, sendo muito fácil durante a aula ou depois dela registar as informações directamente nas grelhas do Saber-ser ou Saber-fazer ou noutras grelhas de apoio à observação directa. No final de cada aula ou no princípio da seguinte os alunos eram confrontados com os registos da grelha geral referentes à sua situação, sendo-lhes dado conta dos pontos a melhorar ou a seguir...”

“Para que se entendam, professor e aluno devem saber do que falam quando falam. A transparência, vertida na sistematicidade da avaliação e na clarificação dos seus critérios, é a chave do entendimento. Assim

remarão todos no mesmo sentido, num trabalho colaborativo que dará os seus frutos.”

“Confesso, no entanto, que o “feedback” que lhes dei foi, até ao momento, elaborado a partir de observações realizadas a “olhómetro”.”

3. Reforçamos também a ideia de que a formação contínua, sob a forma de oficina, numa perspetiva de racionalidade predominantemente prática e crítica, assente nas premissas do trabalho colaborativo, partilha, reflexão-reformulação, parece ser um dos caminhos para a mudança que urge operar no campo da avaliação das aprendizagens dos alunos, no sentido de práticas mais dialógicas e, consequentemente, mais inclusivas e atencientes à diversidade que encontramos hoje nas salas de aula:

“extremamente proveitoso o tempo investido nesta formação”; “os assuntos abordados não se esgotam em 50 horas”; “deve ter continuidade”...

“Os instrumentos construídos foram preciosos auxílios na sistematização do processo avaliativo deste final de ano lectivo e a formação proporcionou momentos de reflexão importantes e mais que tudo, operou mudanças no processo de sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos, sendo uma lufada de ar fresco neste complexo tema que é a avaliação.”

“Nas sessões sobre a avaliação tornou-se evidente a necessidade de alguns instrumentos de avaliação que não usei sempre que avaliei.”

“A ação de formação mexeu com a minha perspectiva de avaliação e, inexoravelmente, provocará mudanças neste particular da minha actividade docente.”

Evidencia-se, por último, na conclusão deste trabalho formativo (Parte I), a importância da construção de instrumentos de avaliação equilibrados e abrangentes de todos os domínios do saber previstos nos programas das várias áreas disciplinares (saber, saber fazer e saber ser) para o alcance de mais sucesso educativo e coerência em todo o processo de ensino e de aprendizagem, por oposição a uma avaliação meramente classificatória assente quase exclusivamente nos instrumentos tradicionais de avaliação na sala de aula, o teste escrito, destacando a formação continuada dos professores em exercício como um contributo para a implementação de práticas formativas de avaliação nas escolas, uma vez que são as defendidas pelos textos normativos e teóricos da Educação desde há algumas décadas a esta parte, com base em investigações que confirmam a sua eficácia, como fundamentamos no marco concetual deste estudo de caso.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica**
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****6.2. Perceções e práticas dos formandos sobre Avaliação Eletrónica – Oficina Parte II**

oficina de formação - Parte II decorreu entre os meses de Março e Julho de 2010 e envolveu nove docentes de vários grupos disciplinares da Escola do Ensino Básico dos 2º e 3º ciclos de Vila Verde e outras (para onde foram deslocados alguns docentes que iniciaram o processo formativo em Vila Verde, em 2009).

Desta oficina de formação de 50 horas resultaram vários instrumentos de avaliação eletrónica a utilizar na sala de aula no sentido de alcançar uma avaliação mais diversificada, dialógica e formativa.

Atrás nesta dissertação pudemos já descrever os objetivos, conteúdos e metodologias adotadas nesta oficina; agora debruçar-nos-emos sobre a análise das perceções e práticas de avaliação eletrónica dos docentes-formandos, antes e após a formação; suas expectativas iniciais e opiniões finais relativamente à oficina em questão; e por último, exporemos os instrumentos de avaliação por estes construídos com recurso às TIC e principais conclusões.

6.2.1. Objetivos do projeto de formação Parte II

A valorização profissional dos professores, através desta nova oficina (Parte II) na área da avaliação das aprendizagens, pretendeu continuar a promover a reflexão e a reformulação da sua ação educativa, no sentido de práticas avaliativas mais formativas, mais sistematizadas, menos baseadas em perceções e tendo em conta a autoavaliação dos alunos, incidindo com maior intensidade na diversificação de instrumentos, nomeadamente através da introdução das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo avaliativo dos alunos.

O conhecimento e divulgação de estudos referentes a práticas inovadoras nesta área da avaliação conduziram, aquando da 1ª parte da oficina, a uma visão mais abrangente de todo o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Os professores/formandos, uma vez possuidores de uma perspetiva mais integradora e mais dialógica da avaliação, tornaram-se capazes de se autoavaliar, assumindo o processo de avaliação como uma mais-valia na reformulação das suas práticas educativas, indo ao encontro da diversidade dos seus alunos; adequando/alterando métodos de trabalho, construindo novos recursos e instrumentos (de avaliação e de sistematização desta), adotando metodologias avaliativas diferenciadas. Pretendeu-se, neste segundo momento formativo, que os docentes participantes nesta oficina Parte II, que haviam já construído instrumentos de sistematização próprios e assumido uma postura diferente perante o processo avaliativo, aprofundassem conhecimentos na área das Tecnologias de Informação e Comunicação e se consciencializassem de que estas podem constituir um importante contributo para uma avaliação formativa e dialógica. Foram estas práticas, este desenvolvimento profissional dos docentes, que acompanhamos, observamos e analisamos nesta fase do nosso estudo.

6.2.2. Motivações e expectativas iniciais dos formandos – Oficina Parte

II

A razão justificativa para a realização desta oficina parte II prendeu-se, sobretudo, como ficou já dito anteriormente, com a insistência por parte dos formandos que, quando auscultados sobre o funcionamento da formação parte I (através do questionário do Centro de Formação – anexo 1.1.6.), referiram a falta de tempo para aprofundar o tema da avaliação eletrónica, como o único elemento de desagrado (gráfico 20). Por este dado, podemos já avaliar o grau de motivação do grupo para a frequência desta oficina, em relação à qual todos depositavam elevadas expectativas.

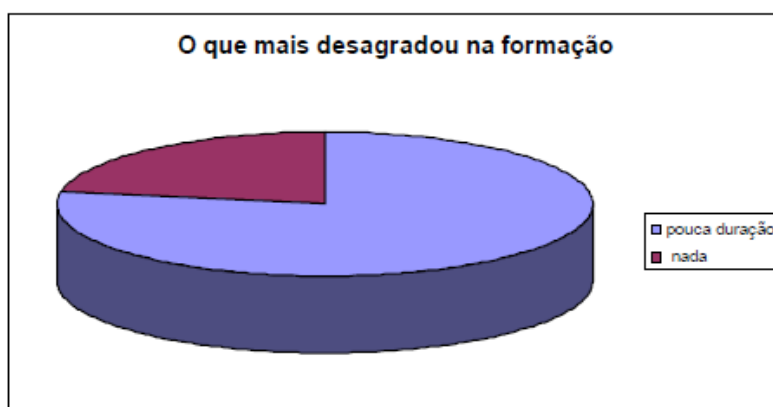


Gráfico 20: Aspectos que mais desagradaram os docentes/formandos na oficina I

Desta forma, foi-nos proposta pelo Diretor do Centro de Formação do Alto Cávado a continuidade da oficina sobre avaliação das aprendizagens dos alunos, centrada, fundamentalmente, na avaliação com recurso às TIC, mas com as mesmas metodologias e estratégias da parte I, uma vez que estas pareceram resultar e agradar os formandos, como analisamos no apartado 6.1..

A parte II do processo formativo constituiu, então, uma oportunidade de aprofundar/consolidar alguns conceitos e práticas que não haviam sido devidamente explorados, devido à escassez do tempo de formação, nomeadamente no que diz respeito à avaliação eletrónica.

Ou seja: alteradas as conceções iniciais sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, e uma vez conscientes da importância da prevalência de uma avaliação formativa sobre uma avaliação meramente classificatória, os docentes/formandos estavam agora disponíveis para passar à prática, designadamente recorrendo ao apoio das novas tecnologias nesta sua nova missão: “invadir” a sala de aula.

Através do questionário inicial disponibilizado pelo Centro de Formação, os professores confirmaram a sua motivação para a frequência desta oficina parte II, situando entre o *muito* e o *muitíssimo* os seguintes motivos: a partilha, o tema, os conteúdos e o trabalho da formadora.

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

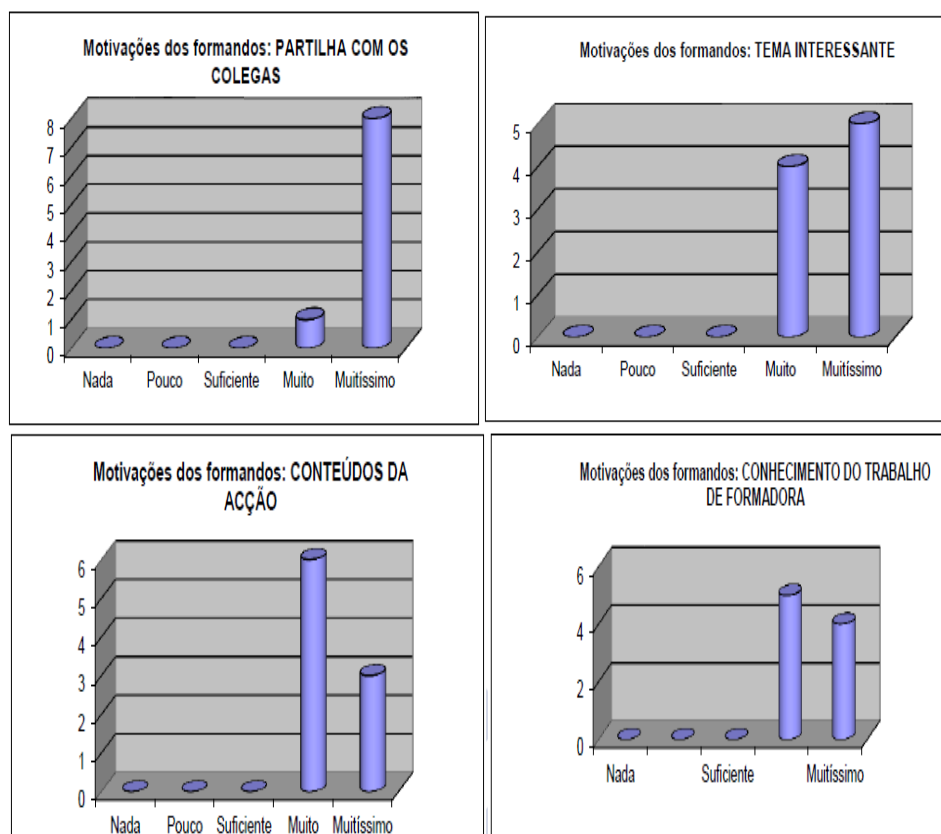
Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

Gráfico 21: Principais motivações dos formandos para a frequência da oficina II

Sob a forma de resposta aberta, os professores reiteraram a sua opinião, situando as suas principais expectativas no tema, conteúdos e conhecimentos, em primeiro lugar; na melhoria das práticas, designadamente as avaliativas, em segundo lugar; e na continuidade da parte I do projeto formativo, em terceiro lugar. Outros aspetos referidos pelos formandos vão também ao encontro do que temos vindo a defender enquanto prioridades num processo formativo: a reflexão, a partilha, a inovação e o desenvolvimento profissional.

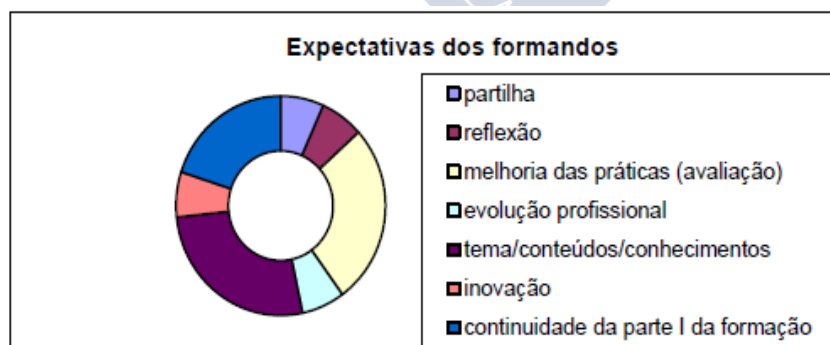


Gráfico 22: Expectativas iniciais dos formandos relativamente à oficina II

6.2.3. Conceções e práticas iniciais avaliativas eletrónicas dos formandos

Através de um questionário construído para o efeito (anexo 1.2.2.), avaliamos, num primeiro momento, as conceções e práticas avaliativas eletrónicas dos formandos/amostra, constatando que a grande maioria tinha uma visão

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

bastante limitada do que poderia este método/estratégia significar em termos de avaliação formativa e dialógica.

As respostas dos professores indagados voltaram-se, fundamentalmente, para o uso do computador para a construção de instrumentos auxiliares na avaliação das aprendizagens dos alunos, como grelhas de avaliação, fichas e testes on-line. Não tinham ainda a noção do uso das TIC enquanto instrumento de avaliação em si, como contributo para a preconizada diversificação de instrumentos pelos documentos normativos, como mostram as respostas que compilamos no quadro 17:

CONCEÇÕES DOS FORMANDOS SOBRE AVALIAÇÃO ELETRÓNICA (análise de questionários) - ANTES DA OFICINA I	
O QUE ENTENDO POR AVALIAÇÃO ELETRÓNICA?	
-é a avaliação feita com o uso das TIC.	
-sistematização da avaliação utilizando meios informáticos.	
-penso que será é o registo do que é observável em ficheiros informáticos.	
-É o tratamento informático de todas as informações recolhidas.	
-Avaliação que fazemos com recurso aos meios informáticos.	
-avaliação feita com a ajuda das TIC.	
-se calhar, um sistema que permite chegar aos resultados finais dos alunos mais rápido e sem erro, depois de ter sistematizado todo o material de avaliação num determinado programa informático.	
-Não entendo...	
-instrumentos electrónicos que permitem "situar" a posição do aluno (conhecer o seu nível de desenvolvimento e competências).	
-consiste no completar de um conjunto de elementos que facilitam todo o processo de avaliação.	
-tratamento de resultados observados e registados em suporte informático.	
-é uma avaliação como sistematização, está em suporte digital.	
-utilização de meios informáticos na avaliação escolar	
.	

Quadro 17: Dados dos questionários sobre as concepções iniciais de avaliação eletrónica dos formandos

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1.Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1.Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

Depois da oficina I, a curiosidade sobre a avaliação eletrónica foi tanta que levou os formandos a proporem uma oficina II apenas sobre este tema. Nesta altura, após a oficina I, mas ainda antes de iniciar a II, as noções dos professores sobre esta temática eram já bem diferentes, sendo que a sua maioria admitia não usar as TIC como instrumento potenciador das aprendizagens e de uma avaliação formativa, mas antes como um recurso para sistematizar as avaliações dos alunos, como grelhas em word e excel, por exemplo, como mostra o quadro 18:

CONCEÇÕES DOS FORMANDOS SOBRE AVALIAÇÃO ELETRÓNICA (análise de questionários) – DEPOIS DA OFICINA I			
O QUE ENTENDO POR AVALIAÇÃO ELETRÓNICA?	USA AVALIAÇÃO ELETRÓNICA?		QUE IDEIA TEM SOBRE A EFICÁCIA DA AVALIAÇÃO ELETRÓNICA?
	SIM	NÃO	
-uso das novas tecnologias para facilitar as aprendizagens e quebrar um pouco com os métodos tradicionais. Permite uma maior e melhor organização, motivando mais a procura do saber.	- Todas as semanas, em trabalhos de grupo.	-pelo carácter prático da disciplina (Ed. Física); falta de espaços adequados; e o uso já de muitos instrumentos diversificados.	-é mais motivadora, aumenta o acesso à informação, partilha de conhecimentos e desenvolve competências TIC.
-instrumentos disponíveis eletronicamente para envolvermos os alunos no processo de ensino e aprendizagem; para diversificar o ensino e para apurar os mais diversos tipos de aquisições.	-vou tentando, com alguma frequência, mas para já só blogs.	-falta de competências TIC; não saber fazer uma webquest ou pesquisa orientada...	-nas disciplinas teóricas penso ser uma mais valia. No caso das práticas torna-se mais difícil, mas igualmente eficaz.
-consiste na utilização de instrumentos existentes ou construídos na web para desenvolver as competências pretendidas nos alunos.	-Algumas vezes: webquests, powerpoints com hiperligações	-diariamente: grelhas em word e excel, suportes multimédia e webquests.	-é um instrumento ao dispor do professor e dos alunos.
-forma de avaliar os alunos mais atual e significativa, recorrendo a instrumentos vários (blogs, webquests, visitas virtuais, etc.), onde os alunos constroem o seu conhecimento, tornando-se por isso muito mais consolidado.		-pela especificidade da disciplina (eminente prática); escassez de recursos na escola; falta de formação nesta área.	-Muito boa. Os alunos aderem muito mais, pois desde que a avaliação recorra às novas tecnologias, a adesão é muito boa e pelo facto de ser diferente, é um desafio.
-é aquela que nos permite utilizar as TIC em usufruto das aprendizagens e como outro tipo de ferramentas cognitivas.			-facilitadora das aprendizagens, já que os alunos constroem, de forma orientada, as suas aprendizagens.
-utilização dos meios informáticos/electrónicos no processo de avaliação dos alunos.			-supera em qualidade e sistematização qualquer outro tipo de avaliação.
-utilização de recursos electrónicos como instrumentos de trabalho que podem permitir novas abordagens e a consequente avaliação da sua implementação.			-a ideia que tenho é ainda muito pouco fundamentada para ser válida.

Quadro 18: Dados dos questionários sobre as concepções de avaliação eletrónica no final da oficina

As estreitas e enraizadas noções da avaliação tradicional, todas voltadas para os testes escritos, uniformes e standardizados, impediam ainda este grupo de docentes de ver as TIC como um recurso, pelo menos com igual valor ao teste escrito, de avaliação das aprendizagens dos alunos, sendo que a resistência oferecida aquando da apresentação destas novas estratégias foi quase nula, dado o seu grau de receptividade, tendo os docentes encarado de forma muito positiva e entusiasta a construção de um instrumento de avaliação eletrónica como substituição de um teste tradicional, expectando, desde o início, melhorias nos resultados e, principalmente, na motivação dos alunos. Não contavam, no entanto, que estes resultados seriam tão melhores, como veremos mais adiante.

6.2.4. Processo de (des)construção de concepções e práticas avaliativas eletrónicas

O confronto e discussão de ideias foi, mais uma vez, a estratégia que deu início ao processo de construção de novas concepções e práticas avaliativas com recurso às TIC. Apresentamos o conceito de Avaliação Eletrónica do PTE (ME, 2007) enquanto redutor e limitado, dando a conhecer o papel mais construtivista e formativo que as TIC podem assumir no campo da avaliação.

Este confronto e discussão de ideias teve como principal objetivo: a promoção da reflexão e consequente reformulação da ação educativa. Assim, discutiu-se (anexo 3.2.2.): em primeiro lugar, as vantagens da avaliação eletrónica para uma avaliação mais dialógica e formativa; os objetivos do PTE relativamente ao projecto Avaliação Electrónica e reflexão em torno das suas limitações; o potencial pedagógico da educação/avaliação on-line; alguns critérios e indicadores de avaliação on-line (Santos, 2006; Gomes, Silva & Dias, 1998); as TIC ao serviço de uma pedagogia diferenciada e não apenas como instrumento de recolha de dados, através das ideias veiculadas pela obra “Computadores: ferramentas cognitivas” (Jonhassen, 2007); os conceitos básicos para a construção de instrumentos on-line: nós, ligações (links), hipertexto, multimédia, hipermedia, etc.; o desenho de aplicações electrónicas para a aprendizagem (Moral Pérez, 2000); Internet en las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Gewerc, 2000); e a divulgação de alguns exemplos práticos.

Após esta fase mais teórica e reflexiva, os formandos passaram à construção de um instrumento de avaliação com recurso às TIC, à sua escolha: pesquisa orientada na web (webquests e visitas virtuais); Google Docs, dentro das suas várias funcionalidades; plataforma Moodle: o chat, o fórum, trabalhos, e-portefólio; edublogs; etc.

Nesta fase prática, o plano de trabalho sugerido e seguido pelos formandos foi composto por cinco principais etapas: (i) construção de um instrumento de avaliação eletrónica; (ii) planificação da implementação do instrumento na sala de aula; (iii) implementação apoiada/observada pela formadora; (iv) reflexão sobre a prática numa entrevista após a observação, tendo em conta os registos efetuados pela formadora; (v) apresentação ao grupo dos resultados obtidos na

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

implementação do instrumento de avaliação eletrónica, seguida de discussão e conclusões.

Devemos ainda referir que as estratégias orientadas na web foram as melhor aceites, dentre todos os instrumentos apresentados, e os formandos lançaram-se à construção deste instrumento, tendo em conta uma unidade didática a avaliar num tempo próximo, dado que estava previsto a formadora observar e apoiar a sua implementação na sala de aula. O calendário de observação de aulas (quadro 19) ilustra a sequência deste processo:

Formandos:		1ª aula observada:	2ª aula observada:	Reunião pós-observação (reflexão sobre a prática):
Cristina Costa		18/05/2010 10.00h – 11.30h	15/06/2010 10.55h – 11.40h	17/06/2010 10.00h – 11.30h
Eduarda Rodrigues		24/05/2010 10.00h – 11.30h	8/06/2010 8.30h – 10.00h	8/06/2010 12.00h – 13.30h
Irene Branco		A formanda não aplicou o instrumento na sala de aula por já não ter turmas (CEF) na altura do ano em que procedemos à sua implementação.		
João Horta		31/05/2010 16.30h – 18.00h	14/06/2010 15.00h – 16.30h	14/06/2010 16.30h – 17.00h
José Carlos Gomes		14/05/2010 8.30h – 10.00h	11/06/2010 08.30h – 10.00h	18/06/2010 11.30h – 13.00h
Manuel Valentim		11/06/2010 10.00h – 11.30h	11/06/2010 11.30h – 13.00h	15/06/2010 10.00h – 11.30h
Nuno Reininho		7/06/2010 10.00h – 11.30h	8/06/2010 10.00h – 11.30h	12/06/2010 11.00h – 12.00h
Paula Tomaz	Webquest	17/05/2010 8.30h – 12.00h	14/06/2010 8.30h – 10.00h	14/06/2010 10.00h – 13.00h
	Visita virtual	1/06/2010 8.30h – 12.00h	-----	
Sara Gonçalves		11/06/2010 17.00h – 18.30h	18/06/2010 17.00h – 18.30h	1/09/2010 11.00h – 13.00h

Quadro 19: Calendarização da observação das aulas de implementação dos instrumentos de avaliação eletrónica e reuniões pós-observação

O acompanhamento das aulas de implementação dos instrumentos de avaliação electrónica, construídos em contexto de formação, revelou-se fundamental para uma efectiva mudança das práticas pedagógicas, estamos em crer. O facto de se sentirem apoiados, levou os docentes a investir nesta atividade, sem receios ou constrangimentos relacionados com a eventual falta de domínio das TIC para a implementação de uma estratégia desta natureza, diga-se, completamente nova para todos os formandos, segundo os dados recolhidos.

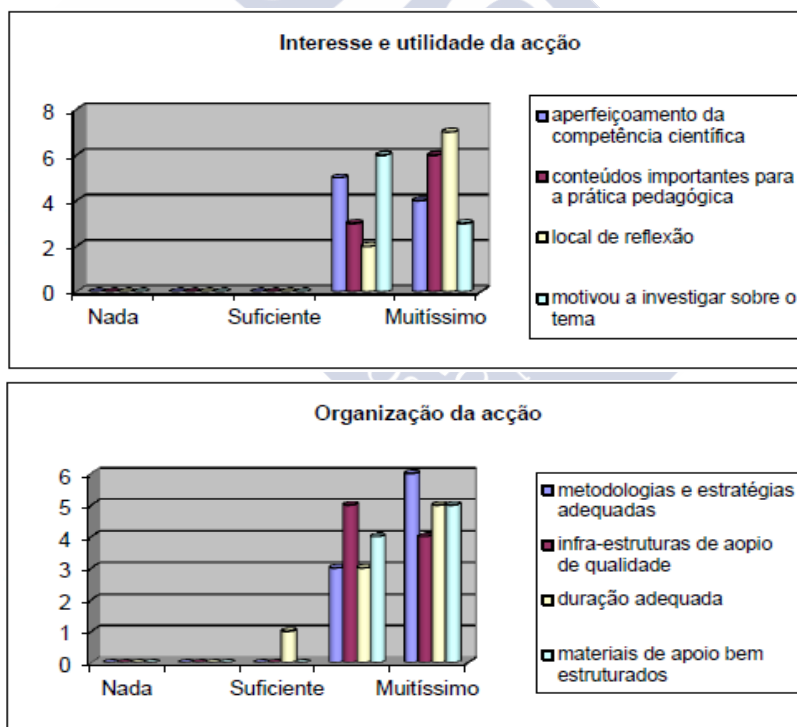
Estas constatações vão ao encontro do observado por Costa e Viseu (2007) que confirmam a necessidade de acompanhamento das práticas quando a formação se realiza no âmbito das TIC, sob pena de não serem implementadas devido a fatores, não relacionados com a falta de competências neste âmbito, mas de ordem afetiva, como o receio de falhar, a insegurança perante um elemento relativamente novo para os docentes e que os alunos dominam sobremaneira: o computador/Internet. Desta forma, e seguindo as orientações do próprio Plano Tecnológico para a Educação (GEPE, 2008), as aulas de implementação dos

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

instrumentos de todos os formandos foram acompanhadas e seguidas de uma reunião de pós-observação (entrevista) para reflexão sobre a prática exercida. Estas estratégias foram muito bem recebidas por parte dos formandos que confirmaram a pertinência deste acompanhamento. Daqui resultou o preenchimento de grelhas de observação, discutidas e preenchidas em conjunto (formando-formadora) nas reuniões de pós-observação, cujo conteúdo resumiremos e explicitaremos no apartado que se segue relativo aos resultados.

6.2.5. Resultados do processo de formação Parte II – conceções e práticas finais de avaliação (eletrónica) dos formandos

Pela análise dos dados obtidos nos questionários do Centro de Formação (anexo 2.2.15), relativamente às opiniões finais dos formandos sobre a oficina II, podemos concluir que o grau de satisfação e agrado dos professores envolvidos neste processo formativo se situava, no final da formação II, exclusivamente entre o *muito* e o *muitíssimo* em todos os aspetos, o que muito nos contentou. O interesse e utilidade da ação, bem como a organização desta destacaram-se enquanto fatores positivos, conforme se pode avaliar pelos gráficos 23:



Gráficos 23: Opinião dos formandos relativamente ao interesse, utilidade e organização da oficina II

Pelo exposto, facilmente se adivinha o grau de correspondência entre a ação dinamizada e as expectativas dos docentes, que referiram estar a oficina à *altura*, *acima* e até *muito acima* das suas expectativas iniciais, apesar de estas já serem, desde o início, bastante elevadas, como vimos atrás:

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

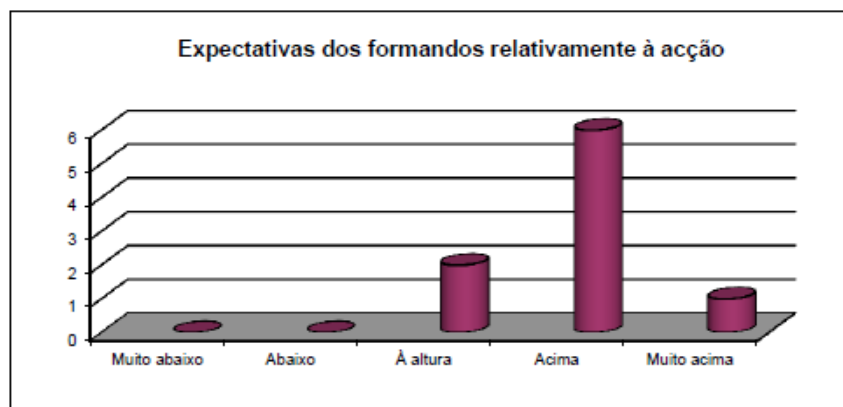
Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

Gráfico 24: Grau de satisfação dos formandos relativamente à oficina II

Quando indagados sobre as causas do sucesso da ação, quatro fatores se destacam (gráfico 25): o trabalho da formadora, os conteúdos e metodologias da ação, a pertinência e novidade dos temas e a capacidade de empenho/interesse dos próprios formandos. Estes resultados reafirmam, pensamos, a importância, em termos de formação contínua, que temos vindo a defender, do acompanhamento e apoio regulares e frequentes por parte dos formadores assim como de uma metodologia fortemente centrada numa racionalidade prática e crítica, tendo por base a reflexão e questionamento constantes e a colaboração e partilha entre os docentes.

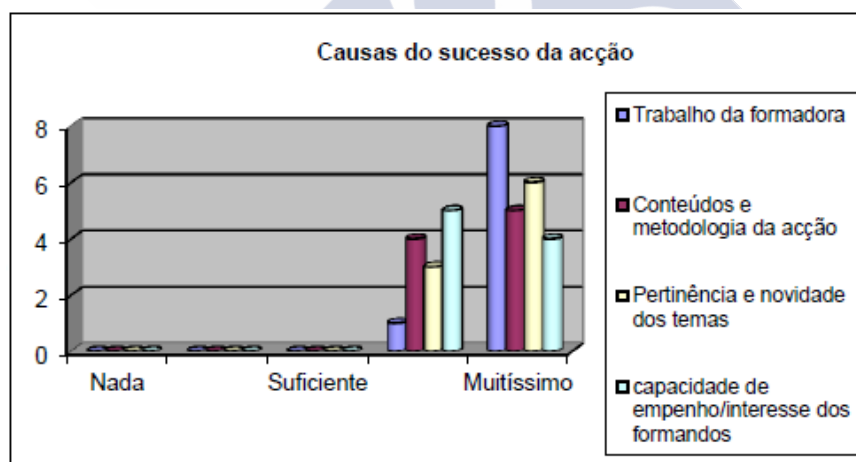
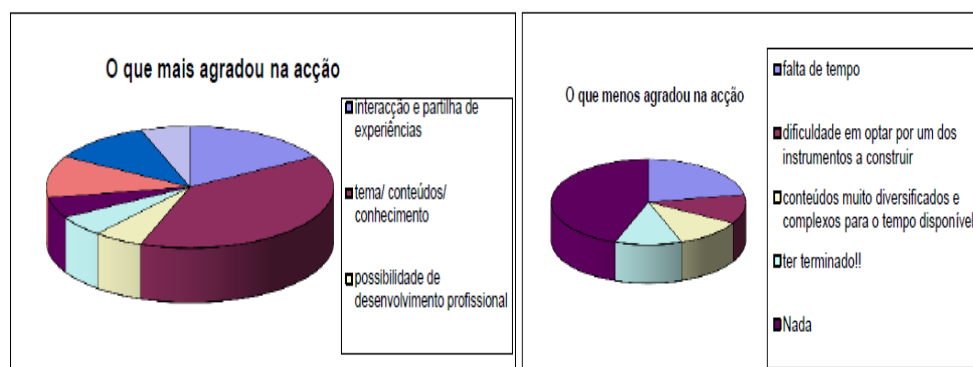


Gráfico 25: Opinião dos formandos sobre as causas do sucesso da oficina II

Tanto assim, que, em resposta aberta, os professores voltam a insistir nos conteúdos, tema e novos conhecimentos como o aspeto mais positivo a realçar na oficina em questão, bem como a interação e partilha de experiências e a possibilidade de desenvolvimento profissional (gráficos 26). O que menos agradou neste momento formativo foi, mais uma vez, a sua pouca duração e, resultante deste primeiro fator, a dificuldade de opção por um instrumento a construir, dado o número de possibilidades existentes e o interesse de cada uma delas, para o tempo disponibilizado (ainda assim, alguns formandos optaram por construir mais do que um instrumento para temas e turmas diferentes).



Gráficos 26: Opinião dos formandos sobre os aspetos mais e menos agradaram na oficina II

Muito importante para nós foi perceber o interesse dos docentes em formações futuras, principalmente se se proporcionasse a continuidade do presente projeto formativo (numa oficina parte III, como se veio a verificar); esta motivação está intimamente relacionada com a atualização permanente (novos conhecimentos e práticas inovadoras), a consequente melhoria das práticas e as aprendizagens e reflexões que proporcionaram todo um desenvolvimento profissional docente, segundo nos informaram (gráfico 27):

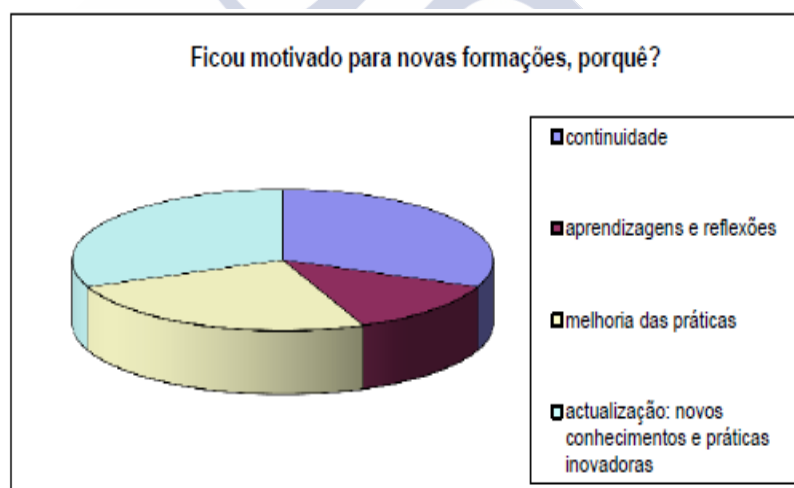


Gráfico 27: Fatores de motivação para futuras ações de formação

Estes dados confirmam, quanto a nós, a importância da formação contínua, nos moldes em que a concebemos (prática e crítica), na motivação, inovação, mudança e desenvolvimento profissional docente, já que os formandos parecem ser unânimes em referir estes fatores como principais motores da sua motivação.

Relativamente às conceções e práticas dos docentes, pudemos assistir a importantes mudanças no que diz respeito à avaliação, nomeadamente com recurso às TIC. Esta constatação foi-nos facultada através dos registos e reflexões dos próprios formandos (como portefólios e reflexões críticas – anexo 2.2.12.), dos questionários, como comprova o quadro 20 e, principalmente, da observação de aulas (anexo 2.2.9.), como veremos a seguir.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

CONCEÇÕES DOS FORMANDOS SOBRE AVALIAÇÃO ELETRÓNICA (análise de questionários) - **DEPOIS DA OFICINA II**

O QUE ENTENDO POR AVALIAÇÃO ELETRÓNICA?	USA AVALIAÇÃO ELETRÓNICA?		QUE IDEIA TEM SOBRE A EFICÁCIA DA AVALIAÇÃO ELETRÓNICA?
	SIM	NÃO	
- modo de facilitar a construção de instrumentos de trabalho em avaliação com a utilização das TIC.	-frequentemente: grelhas, programas, web...		-positiva uma vez que pode ser facilmente preenchida e divulgada.
-utilização de recursos TIC para promover as aprendizagens e aferir a aquisição de competências por parte dos alunos.	-raramente: webquests		-francamente positiva
-recorre ao uso do computador e internet e o aluno é levado a construir o seu saber acompanhado da sua autoavaliação.	-raramente: plataforma moodle – teste		-excelente
-utilização das novas tecnologias como meio para sistematizar informação, obter uma análise mais adequada.	-sempre: computador, word, excel		-ótima, pois possibilita aos alunos visualizarem os seus progressos na sala de aula.
-tecnologia apoia a avaliação das aprendizagens, nomeadamente através da construção de instrumentos eletrónicos de avaliação.	-diariamente: webquests, blogues, fichas de avaliação eletrónicas.		-na minha área nem sempre é de fácil aplicabilidade, mas é bastante eficaz.
-utilização das novas tecnologias para tornar a avaliação mais apelativa, justa, abrangente e completa.	-todas as aulas: computador, projetor, powerpoints, filmes, etc.		-sendo bem estruturada e clara, facilita a explicação da avaliação enquanto processo que regula toda a aprendizagem.
-é mais um instrumento que nos permite registar, sistematizar e refletir sobre a evolução das aprendizagens, bem como verificar os pontos a retificar sempre que necessário.	-diariamente o blog; outros com menor frequência: webquests, visitas virtuais.		-considero-a mais apelativa, mais construtivista sob o ponto de vista pedagógico e confere aos alunos uma grande autonomia.
-é uma forma inovadora de trabalhar com os alunos em contexto de sala de aula, com recurso a instrumentos construídos pelo docente ou a partir de outros disponíveis na net, onde os alunos constroem o seu saber autonomamente sendo o professor um mero orientador.	-todos os períodos: webquests, apresentações/vídeos do site geodinâmica, visitas virtuais.		-muito boa. Eficaz e consegue que sejam os alunos a serem o centro do processo de ensino e aprendizagem.
-é uma forma de avaliar e criar instrumentos com recurso às TIC, como por exemplo visitas virtuais, webquests, site...	-1 a 2 vezes por mês: googledocs, moodle, hotpotatoes.		-facilita a avaliação.
-uso das TIC na avaliação das aprendizagens	-diariamente: grelhas, webquests, moodle, site próprio, viagens virtuais, etc.		-motiva mais os alunos e facilita a implementação de estratégias.
-utilização de meios eletrónicos para simplificar/facilitar e avaliar com maior exatidão.			

Quadro 20: Dados dos questionários sobre concepções de avaliação eletrónica após a oficina II

A implementação dos instrumentos na sala de aula foi, em todos os casos, acompanhada e apoiada pela formadora, o que facilitou a recolha de dados importantes para a investigação, nomeadamente no que diz respeito à atitude dos docentes relativamente ao uso pedagógico das TIC e às práticas avaliativas. Usamos para o efeito uma grelha de observação, cujos parâmetros a observar foram discutidos e negociados com os próprios formandos antes da sua implementação, e registos abertos, que depois categorizamos segundo a mesma lógica das grelhas adotadas (anexo 2.2.9.). Os registos tiveram a função de complementar a informação recolhida através das grelhas, não a limitando nem balizando. As grelhas que se seguem (quadros 21, 22 e 23) referem-se à

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

implementação de um dos instrumentos (a título exemplificativo e na impossibilidade de aqui analisarmos todas em promenor), para melhor elucidar os procedimentos ocorridos, sendo que todas as outras grelhas correspondentes aos restantes instrumentos se encontram em anexo (2.2.6.).



Grelhas de observação directa em contexto de sala de aula:

Professora: Paula Tomaz

Datas da observação de aulas: 17/05/2010, 01/06/2010 e 14/06/2010/

Conteúdos avaliados	Instrumento utilizado	Recursos usados	Notas
8º Ano: Diversidade Cultural e Antigas Civilizações. 9º Ano: Visita a Paris	8º ano: Webquest 9º ano: Visita Virtual	Sala de Informática Internet	Relação pedagógica com os alunos muito boa. Boa dinâmica na aula. Óptima capacidade de reflexão/reformulação.

RECURSO ÀS TIC:

	+	→	-		
Uso da tecnologia para construir aprendizagem	XX			Uso da tecnologia para repetir/reproduzir/ memorizar	<i>Estratégias utilizadas implicam competências a vários níveis: pesquisa, seleção e tratamento de informação, discurso oral formal, responsabilidade e autonomia, competências TIC, etc.</i>
Professor como mediador/facilitador da aprendizagem	XX			Professor usou o método expositivo	<i>Não usou o método expositivo, antes foi ajudando e apoiando os alunos na construção da sua aprendizagem.</i>
Diversificação de instrumentos com recurso às TIC	XX			Reprodução de instrumentos tradicionais com recurso às TIC	<i>Webquest e Visita Virtual implicaram outras competências para além das desenvolvidas nos métodos tradicionais de avaliação: instrumentos mais formativos do que classificatórios.</i>
Planificação/organização da actividade de avaliação	XX			Actividade de avaliação não planificada/organizada	<i>As actividades desenvolvidas estavam muito bem planificadas e organizadas.</i>
Clarificação dos objectivos da actividade antes do seu início	XX			Não há informação aos alunos sobre os objectivos da actividade	<i>Explicou os objectivos da actividade, antes do seu início, com recurso à projecção dos instrumentos a implementar.</i>
Clarificação das estratégias da actividade antes do seu início	XX			Não há informação aos alunos sobre as estratégias a seguir	<i>Explicou as estratégias antes das actividades, também com recurso à projecção dos instrumentos de avaliação electrónica.</i>
Clarificação dos critérios de avaliação antes do início da actividade	XX			Não há informação aos alunos sobre os critérios de avaliação da actividade	<i>As grelhas de avaliação com os respectivos critérios constam nos instrumentos e foram clarificadas e discutidas antes das actividades.</i>
Apoio aos alunos perante as dificuldades no uso da tecnologia	XX			Não há apoio aos alunos no uso da tecnologia	<i>Houve apoio constante.</i>
Planificação de um plano alternativo prevendo determinadas avarias	XX			Não realizou a avaliação devido a uma avaria do material	<i>Há planificações alternativas.</i>

Oficina Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: parteII
2009/2010
Formadora Sandra Cardoso

Quadro 21: Grelha de observação direta da implementação do instrumento de avaliação eletrónica – exemplo de observação dos aspetos relacionados com o recurso às TIC em contexto pedagógico

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Grelhas de observação directa em contexto de sala de aula:

AVALIAÇÃO DIALÓGICA:


	+  -						Descrição da situação:
Sistematiza a avaliação das aprendizagens	X	X				Avaliação baseada em percepções	Sistematiza a avaliação das aprendizagens através de grelhas de avaliação: de observação, de trabalho de grupo, dos guiões.
Negoceia critérios de avaliação	X	X				Não negoceia critérios de avaliação	Negoceia os critérios de avaliação com os alunos antes do início da actividade, mas reflecte depois que a forma mais dialógica é eles próprios proporem os critérios inicialmente.
Negoceia instrumentos de avaliação	X	X				Não negoceia instrumentos de avaliação	Apresentou os instrumentos de avaliação electrónica (webquest e visita virtual) como alternativas aos testes tradicionais, mas acha que podia ter envolvido mais a turma na escolha de instrumentos.
Clarifica a avaliação antes das actividades	X	X				Não clarifica a avaliação antes das actividades	Antes das actividades, clarificou, discutiu e negoceia a avaliação.
Promove a auto-avaliação dos alunos	X	X				Auto-avaliação dos alunos inexistente	Os alunos preencheram uma grelha de avaliação do seu desempenho no final de todas as aulas: esta grelha foi discutida no final das actividades, confrontando-se com os resultados finais.
Reflecte/reformula segundo os dados da avaliação	X	X				Não reflecte nem reformula	Reflecte/reformula a prática. Principal preocupação: "Como motivar os alunos com mais dificuldades? Explorar melhor os casos de regressão..."
Diversifica instrumentos de avaliação	X	X				Utiliza como instrumento de avaliação apenas o teste escrito	Webquest é um exemplo de diversificação. Também dinamiza edublogs da disciplina.
Avaliação apoiado no reforço positivo	X	X				Avaliação assente nos aspectos negativos	Durante a realização da actividade, foi reforçando positivamente os trabalhos realizados e as atitudes dos alunos, corrigindo-os. No final, destacou os alunos que começaram com mais dificuldade e conseguiram alcançar bons resultados.
Interacção/diálogo regular sobre avaliação	X	X				Informação trimestral da classificação	Avaliação da disciplina é bastante dialogada: na auto-avaliação, na avaliação conjunta; mas professora reflecte: "ainda não é suficiente, tenho de os envolver mais no processo de avaliação"
Avaliação abrangente (todos os domínios do saber)	X	X				Avaliação que privilegia o domínio do saber	Grelha de sistematização é abrangente de todos os domínios do saber (Saber, Saber-fazer e Saber-ser).
Avaliação como formação	X	X				Avaliação como classificação	Webquest é simultaneamente instrumento de avaliação e estratégia de aprendizagem: forma mais do que classifica.
Assume responsabilidades no (in)sucesso	X	X				Atribui as responsabilidades pelo (in)sucesso aos alunos	Assume responsabilidades na reflexão individual e questiona os alunos, por escrito, sobre o que pode fazer por eles para ajudar a melhorar o desempenho destes.
Respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno	X	X				Tenta uniformizar os ritmos de aprendizagem	Deu tempo suficiente para a realização das tarefas e alargou prazos, diferenciando alguns alunos com mais dificuldade.
Centra-se nos alunos com mais dificuldade	X	X				Desiste dos alunos com mais dificuldade	Apoiou os alunos com mais dificuldade e deu-lhes a oportunidade de corrigir as falhas antes da avaliação e classificação final.

Oficina Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: parte II

2009/2010

Formadora Sandra Cardoso

Quadro 22: Grelha de observação directa da implementação dos instrumentos de avaliação electrónica - exemplo de observação de aspectos relacionados com a prática de uma avaliação dialógica

Grelhas de observação directa em contexto de sala de aula:					
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO ELECTRÓNICA CONSTRUÍDO PELO DOCENTE:					
Webquest e Visita Virtual disponíveis em: http://avaliacaoelectronica.awardspace.info/					
Critérios de avaliação do instrumento:	+				-
Organização/Estruturação/facilidade de navegação	X/X				
Objectivos da actividade bem clarificados	X/X				
Estratégias da actividade bem clarificadas	X/X				
Estratégias que envolvem construção de aprendizagens significativas e não apenas memorização e repetição	X/X				
Recursos interessantes/relevantes e diversificados	X/X				
Recurso à componente multimédia (texto, filmes, fotos, áudio)	X/X				
Critérios de avaliação bem explicitos	X/X				
Aspecto/apresentação apelativos	X/X				
<p>Legenda:</p> <p>X – apreciação da formadora;</p> <p>X – apreciação do formando (reflexão sobre a prática, em reunião individual com a formadora).</p> <p>A formadora:</p>					
Oficina Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: parteII		2009/2010		Formadora Sandra Cardoso	

Quadro 23: Grelha de observação direta da implementação do instrumento de avaliação eletrónica - exemplo da observação dos aspetos relacionados com o instrumento construído

Devemos referir que estas grelhas de observação/reflexão foram solicitadas pelas Direções das escolas onde os formandos prestavam serviço, quando tiveram conhecimento do processo formativo e da observação e acompanhamento da formadora ao nível das práticas, por considerarem que este instrumento poderia constituir um importante elemento a juntar às evidências dos dossiers de avaliação do desempenho docente, uma vez que demonstra o interesse e empenho destes professores no seu desenvolvimento profissional. Uma vez

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

autorizado pelos formandos, o Centro de Formação procedeu ao envio das grelhas de observação para as respetivas escolas.

As referidas grelhas, cujo exemplo expomos atrás (quadros 21, 22 e 23), constituíram, acima de tudo, um ponto de partida para a discussão, reflexão e questionamento da ação, buscando sempre práticas mais formativas e dialógicas de avaliação, o mais possível diversificadas e recorrendo às novas tecnologias. Assim, a um momento de prática sucedeu sempre um momento reflexivo.

Podemos então dizer que a prática dominou este segundo momento formativo, oficina parte II, onde os formandos tiveram a oportunidade de experimentar novos métodos e instrumentos de avaliação:



Ilustração 15: Fotografias das aulas de implementação dos instrumentos de avaliação eletrónica construídos em contexto de formação

Após a observação da implementação de todos os instrumentos construídos em contexto de formação, procedemos à compilação dos dados obtidos num quadro-síntese (quadro 24); este último dá-nos uma ideia bastante clara do nível de desempenho de cada formando relativamente a cada parâmetro observado, tanto no que se refere ao uso da tecnologia na sala de aula, como aos métodos de avaliação utilizados:

Critérios de avaliação:	Peso	Cristina	Eduarda	Irene	João	José Carlos	Valentim	Nuno	Paula	Sara
RECURSO ÀS TIC	Uso da tecnologia para construir aprendizagem	10	8	10	--	8	10	10	10	10
	Professor como mediador/facilitador da aprendizagem	10	10	10	--	10	10	10	10	10
	Diversificação de instrumentos com recurso às TIC	10	10	10	--	8	10	10	10	10
	Planificação/organização da actividade de avaliação	5	5	5	--	5	5	5	5	5
	Clarificação dos objectivos da actividade antes do seu início	5	5	5	--	5	5	5	5	5
	Clarificação das estratégias da actividade antes do seu início	5	5	5	--	5	5	5	5	5
	Clarificação dos critérios de avaliação antes da actividade	10	10	10	--	5	8	8	10	10
	Apoio nas dificuldades do uso da tecnologia	5	5	5	--	5	5	5	5	5
	Planificação alternativa prevendo avarias	5	5	4	--	5	4	5	4	5
	Sistematiza a avaliação das aprendizagens	10	10	10	--	10	10	10	10	10
AVALIAÇÃO DIALÓGICA	Negocia critérios de avaliação	10	10	10	--	0	0	10**	0	10
	Negocia instrumentos de avaliação	10	10	10	--	10	10	10**	10	10
	Clarifica a avaliação antes das actividades	10	8	10	--	5	9	8	10	10
	Promove a auto-avaliação dos alunos	10	10	10	--	8	8	10	10	10
	Reflete/reformula segundo os dados da avaliação	10	10	10	--	10	10	10	10	10
	Diversifica instrumentos de avaliação	10	10	10	--	10	10	10	10	10
	Avaliação apoiado no reforço positivo	10	10	10	--	10	10	10**	10	10
	Interação/diálogo regular sobre avaliação	10	10	8	--	10	8	10**	10	10
	Avaliação abrangente (todos os domínios do saber)	10	10	10	--	10	10	10	10	10
	Avaliação como formação	10	10	10	--	10	10	10	10	10
	Assume responsabilidades no (in)sucesso	5	4	5	--	4	5	5	5	4
	Respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno	10	10	10	--	10	10	8	10	10
	Centra-se nos alunos com mais dificuldade	10	8	10	--	8	10	10	10	10
TOTAL		200	193	197	*	171	182	194	189	200

* A formanda não aplicou o instrumento na sala de aula por já não ter turmas (CEF) na altura do ano em que procedemos à sua implementação.
 ** Parâmetros não observáveis devido ao contexto da implementação do instrumento: apresentação da biblioteca escolar e não sala de aula.

Quadro 24: Grelha de avaliação após a recolha de dados na observação das aulas e posteriores reuniões/entrevistas

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação**1.1. Motivações****1.2. Contexto****1.3. Propósitos****1.4. Problemática****1.5. Estrutura****1.6. Esquema conceitual****1.7. Estudos prévios****2. Marco conceitual****2.1. Educação de hoje****2.2. Equidade/Inclusão****2.3. Avaliação****2.4. As TIC na Educação****2.5. Diversidade****2.6. Formação Contínua****3. Metodologia****3.1. Métodos****3.2. Procedimentos****3.3. Amostra****3.4. Cronograma****3.5. Estratégias****4. Estudo empírico****4.1. Modelo formação****4.2. Formação Parte I****4.3. Formação Parte II****4.4. Formação Parte III****5. Recolha de dados****5.1. Instrumentos****5.2. Banco de dados****6. Análise de dados****6.1. Avaliação****6.2. Avaliação Eletrónica****6.3. Diferenciação****6.4. Projeto formativo****6.5. Resultados alunos****Conclusões****Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

De facto, o nível de excelência revelado pelos professores observados ressalta da análise do quadro, o que nos permite retirar algumas conclusões sobre a sua evolução e mudança no que a estes dois aspetos diz respeito: recurso às TIC e avaliação.

Assim, parece-nos que a formação contínua sobre avaliação dialógica, formativa e eletrónica contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes, quando se situa dentro de uma racionalidade prática e crítica, com estratégias reflexivas e colaborativas.

A complementar a informação obtida através do quadro síntese das observações diretas, estão os registos abertos que fomos redigindo aquando das observações e entrevistas que se seguiram. Depois de tratada a informação e devidamente categorizada, pudemos perceber que esta confirma e reforça a registada nas grelhas de observação, revelando uma grande capacidade de mudança e evolução/desenvolvimento profissional por parte dos docentes da nossa amostra, como poderemos apreciar nos quadros 25 e 26 sobre conceções e práticas de avaliação e recurso às TIC.

Para facilitar a interpretação do quadro em questão, cruzamos os parâmetros em análise com o desempenho evidenciado pelos professores, delimitando cada docente com uma cor: dentro da linha amarela estão os dados recolhidos através da observação e entrevista da professora 1; dentro da linha lilás estão os dados da professora 2; dentro dos limites azul escuro estão os dados relativos ao professor 3; a linha verde delimita os dados recolhidos sobre o professor 4; dentro dos limites azul claro distribuímos os dados da professora 5; e, finalmente, as linhas roxas situam os dados obtidos através da observação e entrevista da professora 6.

Importa ainda explicar que, durante a categorização de todos estes dados recolhidos, optamos por registar a vermelho os aspetos menos positivos e/ou ainda a melhorar por parte de cada docente nos vários parâmetros observados. Desta forma, tornou-se fácil retirar algumas conclusões sobre o desempenho e evolução dos professores da nossa amostra relativamente aos critérios definidos como importantes numa prática avaliativa, com recurso às TIC, que se quer formativa e dialógica.

Tendo em conta esta estratégia, podemos verificar que a mancha vermelha não é significativa relativamente à preta nos quadros 25 e 26, o que revela um bom desempenho por parte dos professores observados, tanto no recurso às TIC enquanto estratégia de avaliação como nas práticas avaliativas formativas. De notar, no entanto, que a maioria dos registos vermelhos situam-se ao nível do diálogo sobre o processo de avaliação com os próprio alunos, na sala de aula, como: negociação e clarificação de critérios; promoção da autoavaliação dos alunos; interação e diálogo regular sobre os resultados obtidos; e também algumas dificuldades em assumir/partilhar responsabilidades pelo insucesso dos alunos.

1. Apresentação

1.1.Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1.Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA/DIALÓGICA – PARTE II											
(Observação Direta: registos/notas de campo e grelhas de observação previamente negociadas; entrevista/reunião pós-observação)											
Unidade de análise											
Tópicos/instrumentos de recolha											
Local de recolha	Observação aula	Reunião após	Observação aula	Reunião após	Observação aula	Reunião após	Observação aula	Reunião após	Observação aula	Reunião após	Observação aula
Critérios de avaliação:	Professora 1	17.06.2010	Professora 2	8.6.2010	Professor 3	14.06.2010	Professor 4	18.06.2010	Professora 5	14.6.2010	Professora 6
19.2010											
Sistematiza a avaliação da aprendizagem ns	Registo as aprendizagens dos alunos em grilhas de acompanhamento, TIC, PC, etc. É uma grilha de avaliação final, com todos os domínios do saber. Reforça a implementação da visita virtual, sistematiza a avaliação através da grilha de registo de trabalhos de grupo e da grilha da visita virtual.		- Uma grilha disponibilizada no weblogs (com os mesmos critérios utilizados na ficha de auto-avaliação) para documentar resultados dos trabalhos dos alunos. Enquilo o peso relativo desta avaliação na avaliação final do período. - Registos finais da avaliação são apresentados aos alunos em grilhas de sistematização e discussão dos conteúdos. - Registo escrito (em papel) em (4 minutos) sobre perceções para os alunos? - Sistematiza a avaliação das aprendizagens através de grilhas de avaliação abrangentes e completas.		Sistematiza a avaliação das aprendizagens através de grilhas de registo da avaliação.		Sistematiza a avaliação das aprendizagens através de grilhas de registo da avaliação. - Apresenta a avaliação dos trabalhos de grupo com recurso a weblogs através de grilhas de avaliação de observação e de trabalho de grupo. - Apresenta a avaliação dos trabalhos realizados aos alunos através de grilhas de sistematização e discussão os critérios os alunos. - Apresenta o duto da avaliação do ano todo (último dia de maio), após auto-avaliação.		Sistematiza a avaliação das aprendizagens através de grilhas de avaliação de observação, de trabalho de grupo, dos alunos. Apresenta os alunos grilha de avaliação de observação, em todos os domínios. Enquilo os alunos os critérios de avaliação, as competências avaliadas as disciplinas e como chega à média final de ano, onde todo o trabalho tem.		
Negocia critérios de avaliação	Depois os critérios da avaliação implementada visita virtual (pale observação por parte de os alunos) e os alunos presentes. Sistematizados com os mesmos. Critérios observados pelos alunos em diálogo sobre avaliação final - participo em momentos literários, das TIC, para perceber a avaliação e como comportado, trabalho muito, mas uma letra bonita, estudo, lá bem, interessado-se, não falta os outros, apresenta livros à turma, e educação.		- Não observo, apenas critérios de avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		- Não observo, apenas critérios de avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		- Não observo, apenas critérios de avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		- Não observo, apenas critérios de avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		
Negocia instrumento s de avaliação	Propõe aos alunos a realização da Visita Virtual de uma aula tradicional.		- Negocia a realização da avaliação em vez de uma tradicional, mas como outros instrumentos ao longo do ano. Trabalho com os alunos sobre os (de)valores dos instrumentos e resultados em sala de aula.		Propõe a realização da avaliação em vez de uma tradicional, mas como outros instrumentos ao longo do ano. Trabalho com os alunos sobre os (de)valores dos instrumentos e resultados em sala de aula.		- Negocia a realização da avaliação em vez de uma tradicional, mas como outros instrumentos ao longo do ano. Trabalho com os alunos sobre os (de)valores dos instrumentos e resultados em sala de aula.		Apresenta os instrumentos de avaliação electrónica (weblogs e visita virtual) como alternativas aos instrumentos tradicionais, mas não que possa ter a avaliação mais a uma na escola de instrumentos.		
Clarifica a avaliação antes das actividades	Clarifica critérios na aula anterior à implementação da visita virtual, mas não observo, apenas critérios de avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		- Alunos conhecem bem os domínios e critérios da avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		- Alunos conhecem bem os domínios e critérios da avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		- Alunos conhecem bem os domínios e critérios da avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		- Alunos conhecem bem os domínios e critérios da avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		
Promove a auto-avaliação dos alunos	No final da aula de implementação da visita virtual, os alunos presentes, mas não observo, apenas critérios de avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		- No final da aula de implementação da visita virtual, os alunos presentes, mas não observo, apenas critérios de avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		- No final da aula de implementação da visita virtual, os alunos presentes, mas não observo, apenas critérios de avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		- No final da aula de implementação da visita virtual, os alunos presentes, mas não observo, apenas critérios de avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		- No final da aula de implementação da visita virtual, os alunos presentes, mas não observo, apenas critérios de avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		
Reflete/reformula segundo os dados da avaliação	- Alunos observo a aula de implementação da visita virtual, mas não observo, apenas critérios de avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		- Alunos observo a aula de implementação da visita virtual, mas não observo, apenas critérios de avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		- Alunos observo a aula de implementação da visita virtual, mas não observo, apenas critérios de avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		- Alunos observo a aula de implementação da visita virtual, mas não observo, apenas critérios de avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		- Alunos observo a aula de implementação da visita virtual, mas não observo, apenas critérios de avaliação de trabalho de grupo em sala de aula, mas refere que não observo, não há observação, os alunos de reflectir sobre os aspectos e ter em conta a avaliação da disciplina.		
Diversifica instrumentos de avaliação	Visita Virtual é um exemplo de diversificação. Trabalho de grupo é um exemplo de diversificação. Trabalho de grupo é um exemplo de diversificação.		- Trabalho de grupo é um exemplo de diversificação. Trabalho de grupo é um exemplo de diversificação. Trabalho de grupo é um exemplo de diversificação.		- Trabalho de grupo é um exemplo de diversificação. Trabalho de grupo é um exemplo de diversificação. Trabalho de grupo é um exemplo de diversificação.		- Trabalho de grupo é um exemplo de diversificação. Trabalho de grupo é um exemplo de diversificação. Trabalho de grupo é um exemplo de diversificação.		- Trabalho de grupo é um exemplo de diversificação. Trabalho de grupo é um exemplo de diversificação. Trabalho de grupo é um exemplo de diversificação.		
Avaliação apoiada no reforço positivo	Demonstra a realização da actividade visita virtual, dos alunos, reforçando os aspectos positivos e os aspectos negativos.		- Demonstração da realização da actividade visita virtual, dos alunos, reforçando os aspectos positivos e os aspectos negativos.		- Demonstração da realização da actividade visita virtual, dos alunos, reforçando os aspectos positivos e os aspectos negativos.		- Demonstração da realização da actividade visita virtual, dos alunos, reforçando os aspectos positivos e os aspectos negativos.		- Demonstração da realização da actividade visita virtual, dos alunos, reforçando os aspectos positivos e os aspectos negativos.		

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

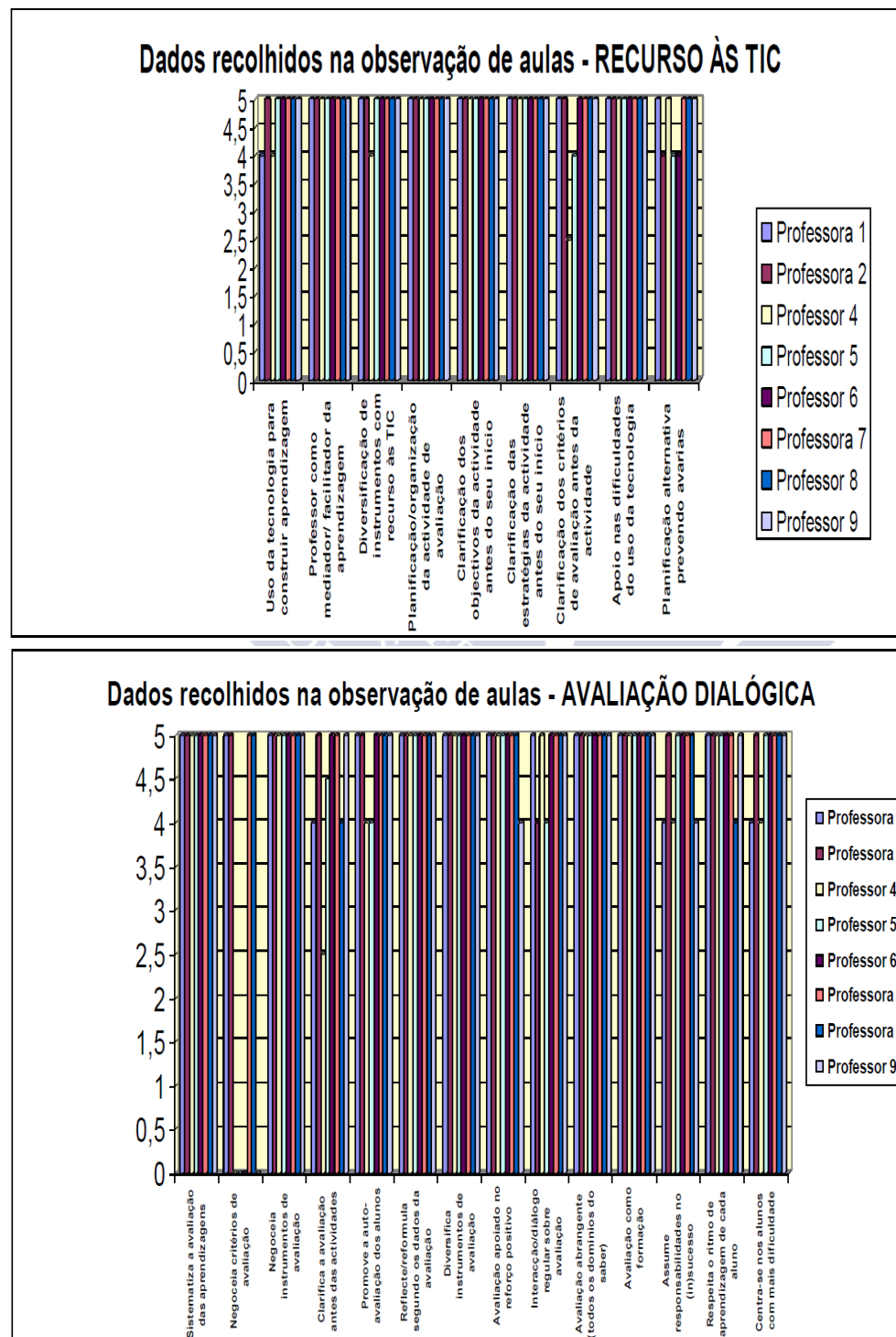
Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

Simplificando a apresentação dos dados recolhidos aquando da observação de aulas, podemos referir que todos os nove professores-formandos envolvidos nesta amostragem (relativa à segunda unidade de análise incorporada do estudo de caso - oficina II) demonstraram um desempenho nunca inferior a quatro, numa escala de zero a cinco, sendo que a grande maioria de destacou com o nível máximo em quase todos os parâmetros observados, como podemos confirmar nos gráficos (28) abaixo:



Gráficos 28: Síntese do desempenho dos formandos nos parâmetros observados

Concluindo, parece-nos que os resultados do processo de formação, relativos às conceções e práticas avaliativas dialógicas e eletrónicas dos formandos, são bastante positivos, tendo em conta os dados recolhidos e analisados atrás, pois revelam preocupação com a sistematização da avaliação, negociação, diversificação, autoavaliação, reforço positivo, formação, co-responsabilização, respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem; e ainda com o uso das TIC como forma de construir aprendizagens significativas e auxiliar um processo avaliativo formativo.

6.2.6. Instrumentos de avaliação eletrónica construídos em contexto de formação

“A investigação tem demonstrado que a estratégia de acrescentar a tecnologia às actividades já existentes na escola e nas salas de aula, sem nada alterar as práticas habituais de ensinar, não produz bons resultados na aprendizagem dos estudantes” (De Corte, 1993; Jonassen, 1996; Thompson et al., 1996; como citado em Miranda, 2007), no entanto, esta tem sido uma das estratégias mais recorrentes...

Os resultados mais conclusivos do imenso esforço de investigação que acompanhou a introdução em grande escala das tecnologias computacionais no ensino mostram que acrescentar estes recursos às actividades já existentes nas escolas não produz efeitos positivos visíveis na aprendizagem dos alunos, na dinâmica da classe e no empenhamento do professor (*Ibidem*). Os efeitos positivos só se verificam quando os professores acreditam e se empenham de “corpo e alma na sua própria aprendizagem e domínio e desenvolvem actividades desafiadoras e criativas, que explorem ao máximo as possibilidades oferecidas pelas Tecnologias.” (Miranda, 2007).

Pensamos ser o caso deste grupo de professores (formandos) que, verdadeiramente, se empenhou de “corpo e alma” na sua aprendizagem e construiu actividades desafiadoras e criativas para os seus alunos, estas sim, desencadeadoras de aprendizagens significativas e de efeitos visíveis na dinâmica da turma. Assim, todos os professores envolvidos neste estudo desenvolveram, como temos vindo a expor, um trabalho muito interessante e eficaz, do ponto de vista pedagógico e científico, com os seus alunos, pondo em prática os novos conceitos adquiridos sobre uma perspetiva formativa e dialógica da avaliação com recurso às TIC.

Podemos referir, em relação às aulas que observamos (atrás analisadas), que os nove docentes que compõem a amostra desta investigação demonstraram, tanto no uso da tecnologia como nos métodos de avaliação, um respeito a destacar pela formação dos alunos, pela construção de saberes significativos em detrimento de uma metodologia expositiva, geradora de saberes momentâneos e efémeros, que apenas apelam à memorização, cópia e repetição.

Todos os instrumentos estão disponíveis num *site* (ilustração 16) que construímos para divulgação junto da comunidade educativa:

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1.Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1.Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões



Ilustração 16: Página inicial do site onde estão alojados os instrumentos de avaliação eletrónica construídos pelos formandos (autoria nossa).

Cada hiperligação, devidamente identificada com o nome do professor responsável e o tema em avaliação, conduz à página inicial dos vários instrumentos construídos; por considerarmos este um ponto capital no estudo em questão, expomos de seguida a imagem de capa de cada um deles (ilustrações 17 a 28):



Ilustração 17: Visita virtual sobre "Ulisses" - Língua Portuguesa.



Ilustração 18: Webquest sobre Desportivismo, Aeróbica e Escalada - Educação Física.



Ilustração 19: Visita virtual sobre a Biblioteca Escolar do AGVV - professor bibliotecário.



Ilustração 20: Webquest sobre "Os sete cumes" - Geografia.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1.Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1.Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia



Ilustração 21: Webquest sobre a História da Música - Educação Musical.



Ilustração 22: Webquest sobre Diversidade Cultural - Geografia.



Ilustração 23: Diário de Bordo sobre uma visita de estudo a Paris - Geografia.



Ilustração 24: Webquest sobre Modalidades Desportivas - Educação Física.

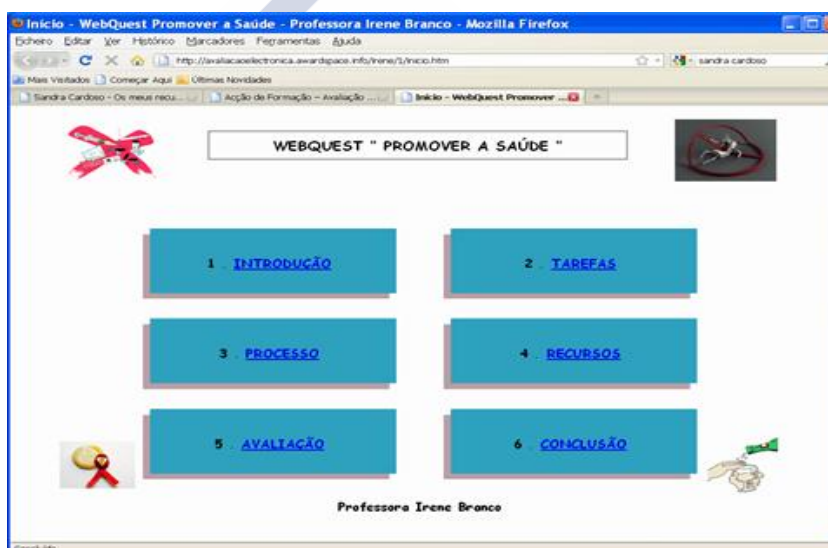


Ilustração 25: Webquest sobre saúde - Curso de Educação e Formação.



Ilustração 26: Webquest sobre "A Fada Oriana" - Língua Portuguesa.

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões



Ilustração 27: Visita virtual a Paris - Geografia.



Ilustração 28: Rede semântica sobre empregabilidade - Curso de Educação e Formação.

Todos os instrumentos acima representados tiveram em conta os seguintes critérios na sua construção: organização e estrutura de fácil navegabilidade; objetivos da atividade a desenvolver bem clarificados; estratégias relacionadas com a atividade bem esclarecidas; uso de estratégias que envolvam construção de aprendizagens significativas e não somente tarefas de repetição e memorização; recursos interessantes, relevantes e diversificados; recurso à componente multimédia (áudio, vídeo, texto, fotos, etc.); critérios de avaliação do trabalho a desenvolver bem explícitos; aspeto e apresentação do instrumento apelativos; e capacidade de reflexão e constante reformulação aquando da construção do instrumento.

Tendo em conta estes critérios, pudemos avaliar o desempenho de cada docente e respetivo instrumento construído, partilhando essa informação com o objetivo de refletir em conjunto e, eventualmente, proceder a algumas mudanças. A avaliação dos instrumentos foi compactada no seguinte quadro (27), que revela a excelente qualidade dos recursos construídos:

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

Peso:	10%	10%	10%	10%	10%	10%	20%	10%	10%	100%
Critérios de avaliação:	Organização/estruturação/facilidade de navegação	Objectivos da actividade bem clarificados	Estratégias da actividade bem clarificadas	Estratégias envolvem construção de aprendizagens significativas, não apenas memorização e repetição	Recursos interessantes/relevantes e diversificados	Recurso à componente multimédia (texto, filmes, fotos, áudio)	Critérios de avaliação bem explícitos	Aspecto/apresentação/apelativos	Reflexão/reforço/avaliação aquando da construção	TOTAL
Cristina Costa	10	10	10	8	10	10	20	10	10	98
Eduarda Rodrigues	10	10	10	10	10	10	20	10	10	100
Irene Branco	10	10	10	10	10	6	20	8	10	94
João Horta	10	10	10	10	8	8	10	10	10	86
José Carlos Gomes	10	10	10	10	8	8	20	8	10	94
Manuel Valentim	10	10	10	10	10	10	20	10	10	100
Nuno Reiminho	10	10	10	10	10	10	20	10	10	100
Paula Tomaz	10	10	10	10	10	10	20	10	10	100
Sara Gonçalves	10	10	10	10	10	10	20	10	10	100

Quadro 27: Grelha de avaliação dos instrumentos de avaliação eletrónica construídos pelos formandos

A título exemplificativo, e na impossibilidade de os expormos a todos pela extensão que implica, escolhemos um instrumento para apresentar mais detalhadamente nesta dissertação, dando uma ideia da importância, alcance e interesse dos recursos de avaliação eletrónica enquanto método de avaliação mais interativo, formativo e dialógico, bem como alternativo ao tradicional teste de avaliação: a visita virtual a Paris. A escolha por este e não outro instrumento, deve-se ao facto de este já ter sido alvo de análise/investigação e publicação (Cardoso, 2010b), o que lhe confere alguma fiabilidade.

6.2.6.1. Visita Virtual a Paris

<http://avaliacaoelectronica.awardspace.info/paula/paris/capa.htm>

Uma visita virtual foi o instrumento construído pela docente Paula Tomaz que organizou esta viagem real para os seus alunos, com o objetivo central de contextualizar e sistematizar alguns conteúdos programáticos de várias disciplinas, como a localização geográfica e conhecimento dos lugares e regiões; o uso da língua francesa em situações reais de comunicação; o conhecimento de marcos históricos da expressão artística francesa e conhecimento de projetos tecnológicos; etc.

A ideia de levar a cabo este projeto, informou a professora, surgiu no mês de Novembro (2009), numa aula da disciplina de Geografia, quando se abordava a temática dos “Tipos de Turismo”. Na referida aula, a docente recorreu a uma série de imagens ilustrativas das várias formas de turismo, sobretudo, o turismo cultural, destacando as cidades de Paris e Londres como os exemplos mais evidentes no contexto europeu. Os alunos, desde logo, lançaram o desafio de

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

realizar uma visita de estudo no final do ano letivo a uma destas cidades. Consequentemente, foram solicitados a algumas agências de viagens orçamentos para estes dois destinos, do qual se selecionou o mais vantajoso e apelativo para os alunos. A proposta foi apresentada à Direção da escola, bem como um conjunto de iniciativas a levar a cabo com vista à angariação de verbas que pudessem minimizar o custo da viagem e assim proporcionar a mesma oportunidade a todos os alunos. No dia 12 de Janeiro de 2010, realizou-se, finalmente, uma reunião com os alunos e respetivos encarregados de educação com o objetivo de prestar todas as informações acerca da referida viagem, de forma a aferir a sua viabilidade. Nesta mesma reunião foram ainda apresentadas algumas propostas dos discentes com o objetivo de angariar fundos para o financiamento da mesma, tendo os encarregados de educação acrescentado algumas sugestões. Ficou ainda definido, unanimemente, nesta reunião, o encarregado de educação responsável por gerir uma conta bancária onde periodicamente se realizariam os depósitos das verbas angariadas.

Como propostas para angariação de fundos surgem algumas atividades que envolvem alunos, pais e professores que achamos interessante divulgar: venda de iguarias doces/salgadas no bar da sala dos professores, confeccionados pelos alunos, pais e professores; realização de um Jantar Carnavalesco destinado à comunidade escolar e confeccionado voluntariamente por um encarregado de educação com formação na área; solicitação de patrocínios a várias entidades públicas e privadas da região (indústrias, bancos, juntas de freguesia, etc.). Assim, num projeto conjunto, pais, alunos e professores organizaram e proporcionaram uma experiência de aprendizagem única!

Os instrumentos que enquadraram e avaliaram os conhecimentos adquiridos relativamente a esta atividade foram: uma visita virtual, que antecedeu a visita *in loco*, e um diário de bordo, que antecedeu e procedeu a viagem a Paris. Relativamente à Visita Virtual, podemos referir que este instrumento teve como principal objetivo, conforme consta na planificação da aula onde foi implementado: “conduzir os alunos numa visita aos locais constantes no itinerário da visita de estudo que irão realizar à cidade de Paris, entre os dias 2 e 6 de Junho.”

Os objetivos das atividades propostas na visita virtual foram: “tomar contacto com o tipo de planta da cidade, bem como sua organização funcional; identificar os principais pontos de interesse na cidade de Paris; refletir sobre a História de alguns dos monumentos a visitar de forma a explicar a sua existência na cidade.” Nesta atividade, foi intenção da professora desenvolver nos seus alunos competências como: “mobilização de saberes para compreensão da realidade; uso adequado da linguagem visual para comunicação; adoção de metodologias de trabalho adequadas aos objetivos visados; pesquisa, seleção e organização de informação; adoção de estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; realização de atividades de forma autónoma”. O guião da visita virtual que complementou esta atividade, e que foi sendo preenchido pelos alunos à medida que iam seguindo a sua viagem virtual, foi alvo

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

de avaliação, bem como o desempenho de cada um na sala de aula. Também a realização desta atividade foi apreciada pelos alunos através do preenchimento de um questionário. A própria professora registou as suas conclusões relativamente a este método, que experimentou pela primeira vez neste contexto, e divulgou e discutiu em reflexão conjunta com os colegas numa sessão de formação. É sobre todos estes dados que nos debruçaremos a seguir.

Auscultados os alunos, através de questionários, pudemos perceber alguns dos aspetos que consideraram mais relevantes na realização desta visita virtual. E, ao contrário do esperado, os alunos deram mais importância, na sua maioria, à compreensão e acesso a informação significativa do que propriamente ao aspeto lúdico normalmente associado ao uso das Novas Tecnologias (gráfico 29). Esta constatação vai ao encontro do que temos vindo a defender relativamente ao uso das TIC na sala de aula: a tecnologia *per si* não constitui elemento motivador e gerador de aprendizagens; as metodologias de ensino e de aprendizagem que lhe estão associadas é que podem provocar esta motivação e empenho adicional por parte dos alunos.

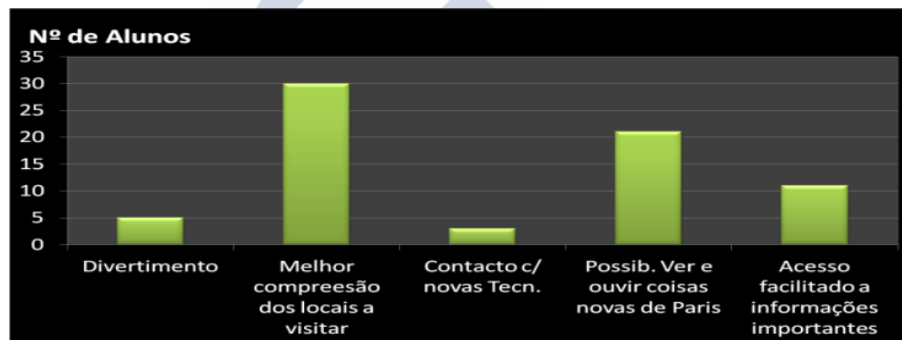


Gráfico 29: Respostas dos alunos à questão "Indica os dois itens que te pareceram mais importantes /relevantes na realização desta Visita Virtual"

Uma vez que os questionários foram aplicados após a viagem real, fez sentido indagar os alunos acerca do objetivo primeiro da construção do instrumento em análise (visita virtual): preparar os alunos para a viagem de estudo a Paris. Os dados obtidos levam-nos a crer que, com a realização desta visita virtual, a maioria dos alunos passou a conhecer melhor a cidade que iria visitar, os locais incluídos no itinerário da viagem, bem como, a compreender melhor a história dos monumentos.

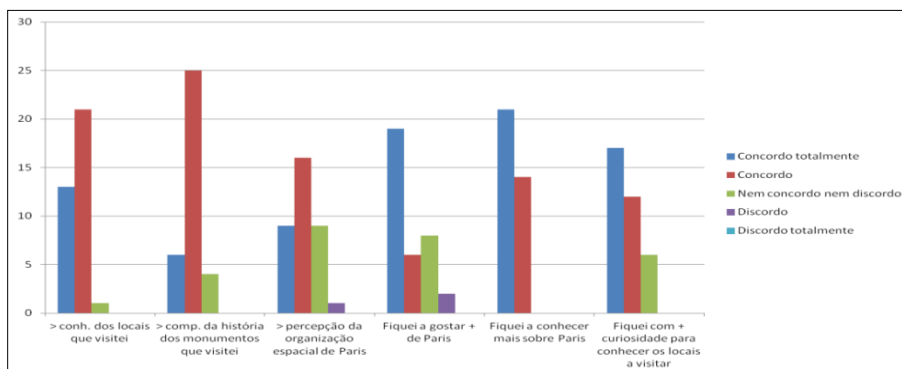


Gráfico 30: Respostas dos alunos à questão "Indica os aspetos que mais se destacaram na realização desta Visita Virtual"

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

Quando confrontados com a comparação entre este método de avaliação e o teste tradicional, a maioria dos alunos não hesitou em considerá-lo mais motivante do que o teste tradicional. Quanto ao facto de se aprender mais usando esta metodologia, a maioria não emitiu parecer (17 alunos), 15 consideraram que se aprende mais recorrendo a este método, existindo ainda 3 alunos que consideraram que se aprende mais com o teste tradicional. Este último aspeto vem também confirmar as nossas observações sobre a falta de hábito dos alunos relativamente a este método de avaliação: estes sentem-se algo inseguros aquando da diversificação de instrumentos de avaliação porque raramente, ou nunca, como é o caso dos alunos em questão, o experimentaram!

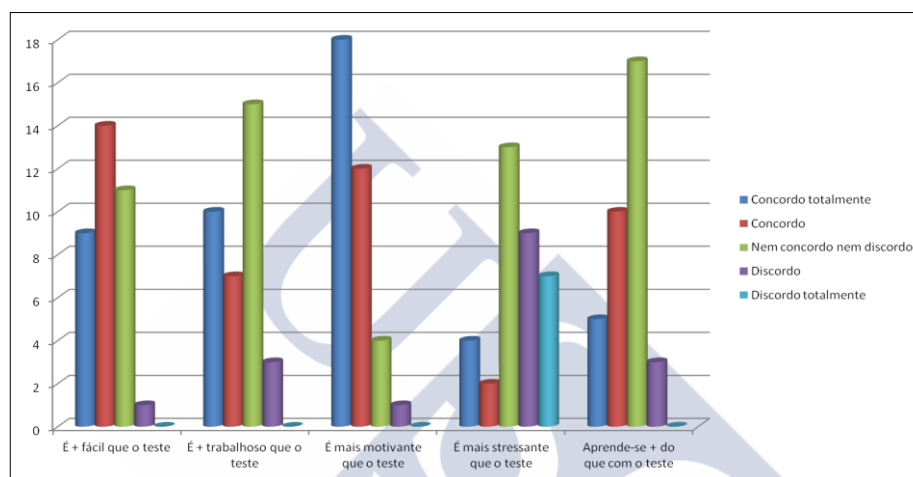


Gráfico 31: Resposta dos alunos à questão "O que pensas deste método de avaliação (eletrónico) comparativamente com o tradicional teste de avaliação?"

No que concerne à autoavaliação, a maioria dos alunos considera que este método lhes permite assimilar melhor os conteúdos abordados, detetar melhor as suas dificuldades e até ultrapassá-las de forma mais eficaz do que com a realização do teste convencional.

Destaca-se, contudo, a existência de um grupo pouco significativo de alunos que aparenta ter dúvidas acerca das potencialidades deste método avaliativo, uma vez que se absteve de emitir opinião em várias questões. O que vem confirmar, pensamos, o que referimos atrás sobre a falta de hábito e consequente insegurança relativamente a estes métodos de avaliação, que representam o novo, o desconhecido...

Assim, apesar dos alunos reconhecerem as vantagens de uma avaliação mais formativa (como ficou claro nos gráficos acima analisados), apresentam alguma desconfiança e rejeição devido, estamos em crer, ao fator inovação numa área que lhes é tão delicada como a avaliação, que imediatamente associam, por hábito, à classificação, como podemos perceber neste comentário de um dos alunos: "O que menos me agradou foi o facto da atividade ser para avaliação, porque estou habituada aos testes tradicionais".

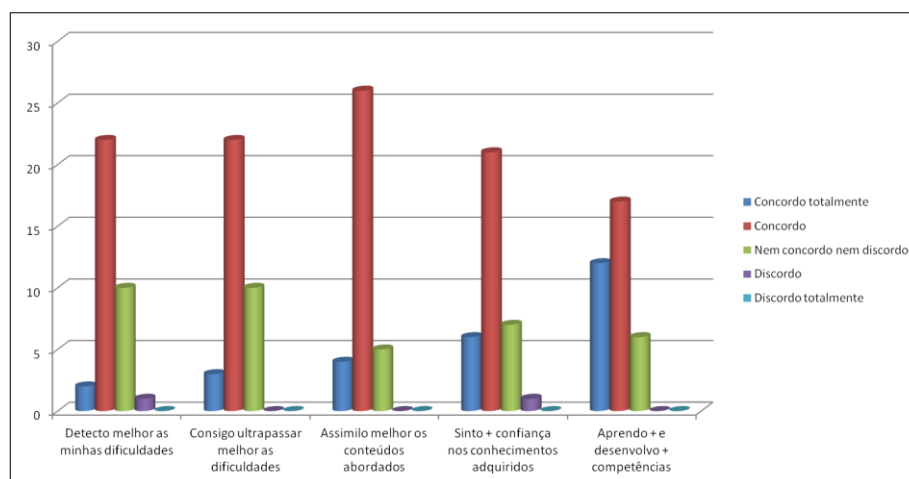


Gráfico 32: Resposta dos alunos à questão "Relativamente à autoavaliação, o que pensa deste método de avaliação comparativamente com o teste tradicional?"

Como conclusões, a docente que concebeu e implementou esta visita virtual refere:

- “Adorei realizar os três instrumentos de avaliação eletrónica... permitem imprimir novas potencialidades no processo ensino e aprendizagem, sendo a mais significativa o facto de os alunos poderem construir o seu próprio conhecimento, e o respeito pelo seu ritmo de trabalho;
- Este método de avaliação envolve mais os alunos na sua própria aprendizagem, tornando-os mais autónomos e criativos;
- Existem alguns aspetos aos quais o professor tem de estar atento quando implementa um instrumento destes, como por exemplo, a necessidade de se estabelecerem regras que impliquem o tratamento da informação recolhida evitando, desta forma, o perigo do *copy-paste*;
- Outra das dificuldades a vencer será a resistência que existe em relação a este tipo de metodologia (instrumentos de avaliação eletrónica) pelo facto de serem métodos não tradicionais e, por isso, menos aceites, até mesmo por desconhecimento.”

6.2.7. Conclusões relativas à Oficina Parte II

Todos os instrumentos de avaliação eletrónica construídos tiveram como principal função diversificar os tradicionais instrumentos de avaliação e todos eles surtiram efeitos para além do esperado, conforme os testemunhos recolhidos em entrevistas com os próprios formandos.

As reações dos alunos, recolhidas através de observação direta e questionários, foram igualmente muito satisfatórias e, apesar da grande maioria dos alunos envolvidos (cerca de 200 alunos) não ter contactado com este tipo de avaliação com recurso às TIC antes desta experiência, todos referiram ter apreciado este método de trabalho e avaliação, não por o considerarem mais fácil, mas por o acharem mais interessante/motivador e profícuo.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação**1.1. Motivações****1.2. Contexto****1.3. Propósitos****1.4. Problemática****1.5. Estrutura****1.6. Esquema conceitual****1.7. Estudos prévios****2. Marco conceitual****2.1. Educação de hoje****2.2. Equidade/Inclusão****2.3. Avaliação****2.4. As TIC na Educação****2.5. Diversidade****2.6. Formação Contínua****3. Metodologia****3.1. Métodos****3.2. Procedimentos****3.3. Amostra****3.4. Cronograma****3.5. Estratégias****4. Estudo empírico****4.1. Modelo formação****4.2. Formação Parte I****4.3. Formação Parte II****4.4. Formação Parte III****5. Recolha de dados****5.1. Instrumentos****5.2. Banco de dados****6. Análise de dados****6.1. Avaliação****6.2. Avaliação Eletrónica****6.3. Diferenciação****6.4. Projeto formativo****6.5. Resultados alunos****Conclusões****Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

Os resultados obtidos pelos alunos foram, na generalidade, acima da média obtida pela turma durante o ano letivo (como analisaremos adiante no apartado reservado aos resultados dos alunos – 6.5.), pelo que podemos concluir que este método de avaliação *alternativo* pode contribuir para o sucesso educativo quando integrado em práticas de ensino e de aprendizagem construtivistas e práticas avaliativas formativas e dialógicas.

Assim, foram tidas como unânimes as seguintes considerações no final da oficina parte II, após o trabalho de investigação-ação de cada um dos formandos e de reflexão-ação num trabalho conjunto:

1. “As oficinas de formação “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos” (partes I e II), assentes na metodologia da investigação-ação e trabalho colaborativo, foram bastante proveitosas no sentido da introdução de novas práticas e novas conceções no processo avaliativo e de ensino e aprendizagem em geral.

2. A partilha e a colaboração assumiram-se como estratégias fundamentais em todo este processo de evolução e mudança; ou seja: aprendemos muito uns com os outros.

3. A avaliação formativa funciona como uma orientação para os alunos, por isso apresenta-se como a melhor estratégia a implementar na sala de aula, no sentido da sua evolução e progresso.

4. A avaliação eletrónica, nos moldes em que foi implementada (não esquecendo nunca a vertente pedagógico-construtivista do processo) contribui para: a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; respeitar o ritmo individual de trabalho do aluno; envolver mais os alunos no processo de aprendizagem e assim proporcionar aprendizagens mais significativas; desenvolver a autonomia, a criatividade e a capacidade crítica; libertar o professor para se dedicar mais aos alunos com mais dificuldades.

5. Constatou-se ainda que os alunos mais irrequietos e com mais dificuldades melhoram os seus resultados com estes métodos de avaliação eletrónica, enquanto os alunos que habitualmente obtêm bons resultados nos testes escritos consideram estes métodos mais trabalhosos e difíceis, talvez porque impliquem competências que não estão habituados a trabalhar.

6. Os professores consideraram também que estes métodos de avaliação, para além de proporcionarem mais/melhor aprendizagem aos alunos, oferecem oportunidades de aprendizagem também aos docentes que se veem envolvidos em tarefas de investigação e reflexão aquando da construção dos instrumentos.

7. A componente multimédia foi considerada um elemento importante de motivação dos alunos, nos 9 contextos de aprendizagem em questão, uma vez que apelaram a competências várias e de construção de aprendizagem. Ou seja: não se usaram novas tecnologias para perpetuar velhos métodos de exposição e repetição.

8. Constatou-se ainda que os alunos não estão habituados a este tipo de avaliação, formativa, dialogada e que envolve outras competências para além da memorização e repetição, pelo que se deve fazer uma apresentação gradual de critérios e métodos de diálogo e negociação, de forma a transformar “sem traumas” a sala de aula num local democrático onde todos aprendem e todos participam no processo, nomeadamente de avaliação.

9. Finalmente, os professores concordaram que, apesar de estarem já no *trilho* da inclusão, há ainda um longo caminho a percorrer, designadamente no que diz respeito ao diálogo com alunos e encarregados de educação e ao ensino de TODOS os seus alunos.”

No final desta oficina parte II, a preocupação deste grupo de professores, que, note-se, começou o processo de formação (início da oficina I) com conceções maioritariamente classificatórias, era: como chegar a todos os alunos na sala de aula? A preocupação qualitativa é agora maior do que a quantitativa, notoriamente.

Isto é: os métodos implementados (resultantes do processo formativo) melhoraram significativamente os resultados escolares dos alunos em geral de todos os professores envolvidos e a sua principal preocupação era, neste momento, os três ou quatro elementos da turma que, mesmo depois deste esforço, continuavam a não conseguir um resultado satisfatório na sua disciplina.

A solução, também na ótica destes professores, parecia ser a formação e desenvolvimento profissional, uma vez que a proposta final que apresentaram na última sessão da oficina II foi a realização de uma parte III, onde os temas centrais seriam a diversidade na sala de aula e os métodos de diferenciação pedagógica.

Uma das estratégias discutidas para esta parte III foi também avançar um passo mais na partilha e colaboração, abrindo as portas das salas de aula a todos os colegas para posterior discussão, considerando que, só assim, seria possível evoluir mais e aprender mais em prol de uma prática cada vez mais inclusiva (proposta dos formandos, reforçamos).

Devemos confessar que este aspeto nos deixou bastante satisfeita, enquanto formadora, uma vez que demonstrou o estado de “abertura” a novas ideias, novos métodos, novas críticas, novas aprendizagens destes professores, outrora convencidos da sua omnisciência e autossuficiência enquanto profissionais licenciados e detentores de vários anos de experiência; este facto vem confirmar, pensamos, que o uso de métodos reflexivos, dialógicos, de partilha e colaboração no processo de formação são essenciais para a ocorrência de reais transformações/mudanças nas conceções e práticas docentes.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

6.3. Perceções e práticas dos formandos sobre Diferenciação Pedagógica – Oficina Parte III



projeto por nós apresentado, e aprovado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores, na 3ª fase da formação, cuja designação foi “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Avaliação, Autoavaliação e Avaliação Eletrónica – Parte III - Diversidade na Sala de Aula e Métodos de Diferenciação Pedagógica”, surge novamente por iniciativa dos próprios formandos (à semelhança do que aconteceu na parte II) e teve como razões justificativas (problema/necessidade de formação identificado)⁴², como atrás já expusemos: dar continuidade ao trabalho colaborativo iniciado nas partes I e II, incidindo agora nas preocupações emergentes das oficinas passadas. Ou seja, apesar das melhorias observadas nos resultados dos alunos, advindas de práticas mais formativas e da diversificação de instrumentos de avaliação, como lidar com os casos persistentes de insucesso? Como promover a igualdade de oportunidades na sala de aula? Como lidar com a diversidade existente? Como chegar a todos os alunos, mesmo quando estamos em presença de turmas muito heterogêneas?

Tentaremos, neste lugar, expor as conceções e práticas de diferenciação pedagógica, antes e após a formação; as expectativas iniciais e opiniões finais dos formandos relativamente à oficina III; e, por último, os instrumentos de diferenciação construídos neste contexto de formação e seus resultados.

6.3.1. Objetivos do projeto de formação Parte III

Pretendeu esta oficina responder às emergentes necessidades dos docentes que iniciaram o processo formativo em 2009, dando continuidade à sua valorização profissional na área da avaliação das aprendizagens dos alunos, formativa dialógica e eletrónica, focando agora as atenções na diversidade existente na sala de aula e possíveis métodos de diferenciação pedagógica que permitam a prática de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Os objetivos do projeto de formação parte III, sobre diferenciação pedagógica, foram, então: a valorização profissional dos professores na área da diferenciação pedagógica, a promoção da reflexão e consequente reformulação da ação educativa, a promoção de práticas diferenciadas mais equitativas e a diversificação de instrumentos e recursos de apoio à diferenciação pedagógica.

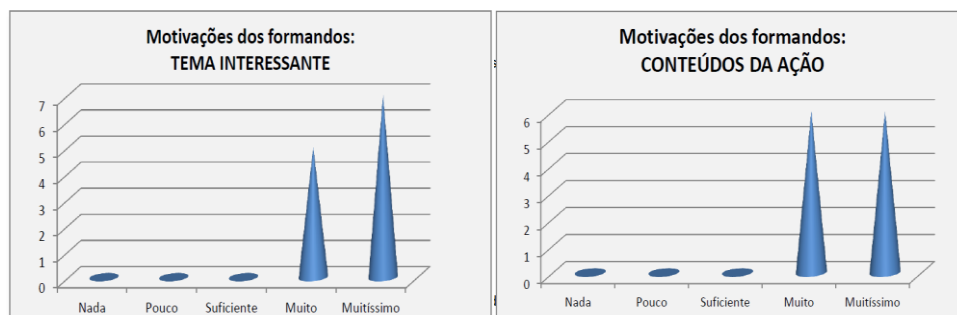
6.3.2. Motivações e expectativas iniciais dos formandos – Parte III

Através da análise dos questionários iniciais disponibilizados pelo Centro de Formação do Alto Cávado (anexo 1.3.1.), podemos concluir que as expectativas dos formandos, nesta 3ª oficina de formação, prendiam-se, fundamentalmente,

⁴² In An2-b: projeto apresentado ao CCPFC que consta no apartado 4.4. desta dissertação.

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

com: o tema da oficina (diferenciação pedagógica) e conteúdos a abordar. Estes fatores foram referidos entre os formandos como as centrais motivações para a frequência da oficina em questão (a totalidade das respostas entre o *muito* e o *muitíssimo*, como se pode verificar nos gráficos 33):



Gráficos 33: Motivações dos formandos para a frequência da oficina III

O conhecimento do trabalho da formadora, aparentemente, foi outro fator de motivação deste grupo de trabalho, já que esta oficina constituiu a terceira parte de uma mesma formação, sobre equidade educativa, como mostra o gráfico 34.

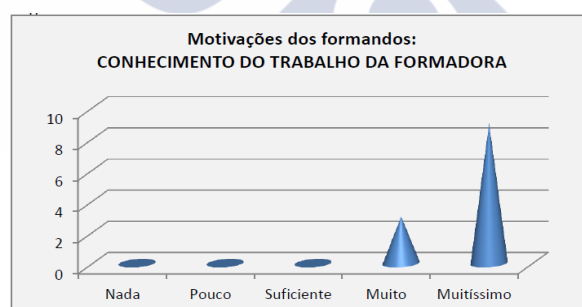
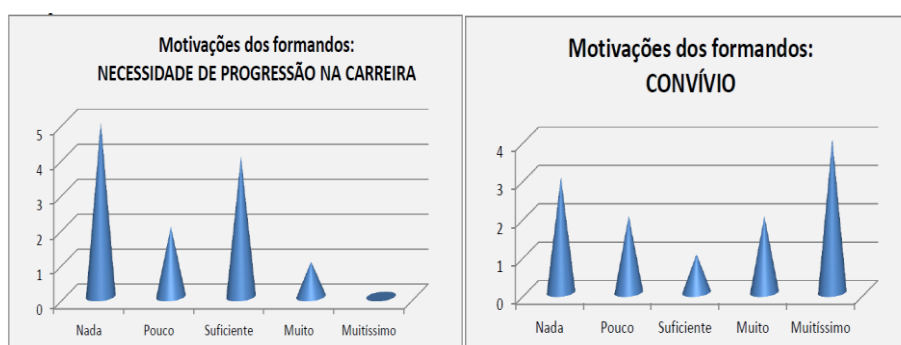


Gráfico 34: O trabalho da formadora como fator de motivação para a frequência da oficina III

Os fatores menos significativos focados pelos formandos como motivação para a frequência da oficina foram a necessidade de progressão na carreira e o convívio (gráficos 35), o que elimina a possibilidade de ligarmos as inscrições nesta terceira oficina com qualquer outro motivo, até de natureza burocrática, que não o interesse pelo tema, conteúdos e estratégias.



Gráficos 35: Fatores menos significativos para a frequência da oficina III

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

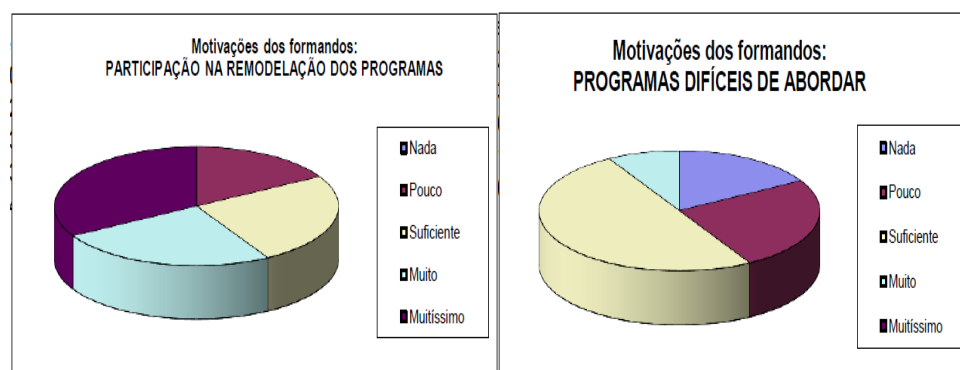
Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

Também os programas não pareceram ter constituído grande motivação (gráficos 36), talvez porque os formandos pertencem a grupos disciplinares diferentes e não apresentam as mesmas preocupações relativamente ao currículo e orientações programáticas, sendo que o tema em questão passaria pela análise destes, mas como parte do processo e não como objeto de reflexão em si.



Gráficos 36: Os programas como fator de motivação para a frequência da oficina III

Quando indagados, de forma não orientada, sobre as expectativas relativamente à oficina parte III, os professores reforçam o seu interesse pelo tema, acima de tudo, mas também atribuem as altas expectativas a aspetos que valorizaram no funcionamento das oficinas anteriores (partes I e II).

Assim, segundo os dados obtidos, os professores pretendiam nesta formação, fundamentalmente, aprofundar conhecimentos sobre diferenciação, evoluir no processo avaliativo (tema central das oficinas anteriores) e melhorar o seu desempenho, indo ao encontro dos métodos e estratégias adotadas nas oficinas I e II (gráfico 37):

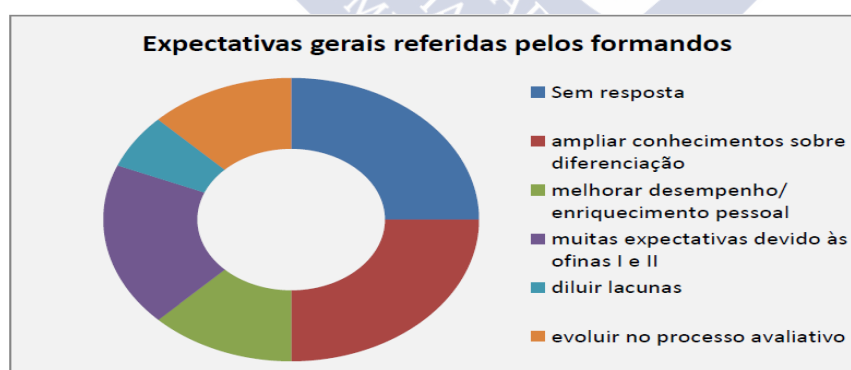


Gráfico 37: Expectativas gerais dos formandos relativamente à oficina III (ítem de resposta aberta)

6.3.3. Conceções e práticas diferenciadas iniciais dos formandos

Apoiamo-nos igualmente num questionário prévio sobre diferenciação pedagógica (anexo 1.3.2.) para conhecer, antes de iniciar a formação, as conceções e, eventualmente, as práticas pedagógicas diferenciadas dos docentes-formandos, verificando que estas eram ainda muito incipientes (quadro 28, disponível no anexo 2.3.2.):

CONCEÇÕES DOS FORMANDOS SOBRE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA (análise de questionários) - ANTES DA OFICINA III

O QUE ENTENDO POR DIFERENCIAÇÃO E PARA QUE SERVE?	A QUEM SE DESTINA A DIFERENCIAÇÃO?	EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS QUE JÁ USEI OU JÁ OUVI FALAR	TEM POR HÁBITO RECORRER A ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO?		QUE IDEIA TENHO DA EFICÁCIA DA DIFERENCIAÇÃO?
			SIM	NÃO	
-tratar cada aluno como pessoa diferente com ritmo de trabalho e de aprendizagem próprios e distinto dos pares. Serve para responder de forma assertiva às reais dificuldades dos alunos	-a todos os alunos, tanto os que revelam dificuldades como os chamados "superdotados", isto porque cada um necessita de uma resposta adequada ao seu desempenho escolar.	-estratégias diferenciadas (uns pesquisam no computador e outros nos livros).	-sempre: cada aluno desenvolve áreas diferentes em níveis de ensino diferentes.	-não tenho conhecimentos suficientes sobre o assunto.	-só assim é que a escola será capaz de se adaptar a cada aluno. Sabendo que hoje terá que ser a escola a encontrar respostas o aluno e não o aluno a enquadrar-se no que a escola quer dele.
-É conseguir dar uma aula para todos os alunos. Serve para uma avaliação mais justa dos alunos.	-Aos alunos com mais dificuldades e com mais facilidades.	-utilização de grupos homogêneos ou heterogêneos em função da matéria a lecionar; utilização das diferentes fases da progressão pedagógica; diferentes instrumentos ou critérios de avaliação; utilização dos colegas como agentes promotores das aprendizagens.	-sempre: grupos homogêneos ou heterogêneos; diferentes fases da progressão pedagógica; diferentes instrumentos ou critérios de avaliação; colegas como agentes promotores das aprendizagens.	-não tenho conhecimentos suficientes sobre o assunto.	-muito positiva.
-ajustamento de estratégias, instrumentos ou conteúdos às diferentes necessidades dos alunos. Serve para promover o sucesso escolar.	-a todos os alunos, pois não há dois alunos com necessidades/capacidades iguais.	-propostas de trabalho diferentes ao nível dos alunos, previamente planificadas; abordagens diferenciadas e metodologias diferenciadas.	-apenas quando tenho uma turma heterogênea: adequação de tarefas; tarefas de pares; método de iniciação à escrita diferente; utilização de materiais manipulativos.	-trabalhosa.	-maior motivação e sucesso pelo que permite melhorar resultados.
-conjunto de atividades e metodologias específicas aplicadas a um ou vários alunos de uma turma. Serve para dar resposta às necessidades específicas de um ou mais alunos.	-Quer aos alunos com necessidades específicas de aprendizagem, quer aos alunos com dotes especiais.	-adaptação de conteúdos e exercícios.	-quando tenho disponibilidade: tutoria; adaptação de exercícios; diferentes materiais; complexificação das tarefas para quem tem facilidade...	-todos atingem os objetivos propostos.	-permite avaliar de uma forma mais justa e equilibrada.
-conseguir implementar diferentes estratégias para "chegar" a públicos distintos. Serve para possibilitar o sucesso.	-a todos os alunos, porque cada um apresenta as suas particularidades.	-testes adaptados.	-sempre/quando tenho disponibilidade: avanço nos conteúdos relativamente aos alunos com mais capacidades; utilização dos alunos como agentes de ensino.	-a minha ideia é que cada vez mais lidamos com turmas heterogêneas e,	-portanto, é necessário. No entanto, é difícil a sua implementação.
-utilização de diferentes instrumentos para alunos com características diferentes, com ritmos diferentes de aprendizagem. Serve para respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.	-aos alunos que se destacam da média: quer alunos com desempenhos menos bons, quer alunos com resultados excelentes.	-aplicação de planos de desenvolvimento com atividades que estimulemos bons alunos.	-apenas quando tenho uma turma heterogênea: grau de dificuldade menor na flauta.	-deve ser feita sempre que a turma seja muito heterogênea ou quando há alunos com NEE.	-faz com que tenha um efeito mais positivo em alunos com maiores dificuldades.
-é a adaptação das estratégias às características e capacidades dos discentes. Serve para que todos adquiram competências e se sintam motivados para o processo de aprendizagem.	-a média da turma: quer tenham capacidades acima ou abaixo, que tenham interesses diferentes, que tenham vivências diferentes ou até expectativas diferentes da média.	-retirar alguns conteúdos/objetivos que não estão ao alcance dos alunos, valorizando mais o que conseguem realizar.	-quando tenho disponibilidade: fichas de trabalho para reforçar as aprendizagens de alguns alunos ou permitir o desenvolvimento de outros que facilmente atingem o sucesso.		
-significa que os alunos têm direito a ser avaliados mediante as suas características pessoais evitando assim a discriminação entre pares. Serve para responder positivamente à problemática apresentada por algum aluno, seja ele qual for.	-diria a todos os alunos, uma vez que o sistema não é assim que funciona, esta área vem responder aos alunos com grandes problemas de aprendizagem ou algum tipo de deficiência comprovada.	-planos de recuperação, planos de acompanhamento ou planos de desenvolvimento, com um conjunto de estratégias de diferenciação (contudo, na maioria dos casos não sai do papel).	-apenas quando tenho uma turma heterogênea: testes adaptados, fichas de trabalho adaptadas, trabalhos individuais.		
-processo a adotar na sala de aula que permite a adoção de estratégias diferenciadas com o objetivo último de que todos atinjam o sucesso. Serve para respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno e permitir que cada um atinja o sucesso.	-A todos, porque cada aluno tem o seu ritmo de trabalho.	-testes adaptados, fichas de trabalho adaptadas, trabalhos individuais.	-apenas quando tenho uma turma heterogênea: testes adaptados, fichas de trabalho adaptadas, trabalhos individuais.		
-é atender à especificidade de cada aluno e conseguir adaptar e ministrar conteúdos tendo em conta essa mesma especificidade. Serve para que haja inclusão de todos no processo de ensino e aprendizagem, apesar das dificuldades ou não de cada um no grupo-turma.	-a todos os alunos, mas em especial a quem tem ou sofre de alguma debilidade ou problema no saber, saber fazer e saber ser no processo de ensino e aprendizagem.	-material diferenciado na sala de aula; adequar fichas de avaliação com a especificidade da necessidade do aluno.	-quando tenho disponibilidade: fichas de trabalho diferentes para alguns alunos.		
-atender ao ritmo de cada aluno. Serve para ajudar cada aluno a fazer mais progressos.	-aos alunos com mais dificuldades de aprendizagem.				
-é utilizar estratégias e meios diferenciados e individualizados consoante as necessidades de aprendizagem dos alunos. Serve para adequar os conteúdos lecionados às necessidades de cada aluno.	-a todos os alunos, porque cada um tem o seu ritmo próprio de aprendizagem.				

Quadro 28: Dados dos questionários sobre concepções de diferenciação pedagógica antes da oficina

III

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação**
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

Como suspeitávamos, as respostas dos docentes mostraram que a grande maioria dos professores da nossa amostra associava diferenciação aos alunos com *problemas* (“acima ou abaixo da média”, referem) ou Necessidades Educativas Especiais (NEE), vendo esta estratégia como um privilégio de certos alunos, aqueles que apresentam mais dificuldades na aprendizagem. Mais uma vez, as conceções tradicionais de ensino e aprendizagem se sobrepuseram ao conceito de educação para todos e equidade educativa.

Constatamos ainda que alguns professores aplicavam já algumas estratégias diferenciadas, pois as suas disciplinas assim o exigiam, como é o caso da Educação Física e Educação Musical. Os restantes formandos referem como estratégias diferenciadas implementadas na sua sala de aula, apenas fichas e testes diferentes, com conteúdos diferentes, com um nível de exigência inferior ou com menos questões, sempre para alunos sinalizados com NEE, confundindo diferenciação pedagógica com abaixamento do nível de exigência e características individuais e/ou perfil de aprendizagem com dificuldades de aprendizagem ou mesmo deficiência.

Foi curioso notar que, após o preenchimento do questionário e aquando da análise das respostas do grupo no seu conjunto, os formandos, mesmo antes de iniciar o processo formativo, admitiram não concordar com as suas próprias conceções e práticas, demonstrando, desta forma, terem já adquirido algumas noções sobre igualdade de oportunidades, educação para todos, escola inclusiva, mas, principalmente, capacidade reflexiva.

Pudemos concluir que, conforme eles próprio admitiram, as conceções (e práticas) diferenciadoras dos formandos eram muito incipientes e, em muitos casos, erróneas, não conhecendo a verdadeira essência da diferenciação curricular e pedagógica, nem os seus principais objetivos: ensinar todos os alunos na sala de aula, independentemente das suas características individuais, diagnosticando interesses, nível de preparação e perfil de aprendizagem e planificando e implementando métodos, estratégias e recursos adequados a cada um, permitindo a todos os elementos da turma a chegada às mesmas metas de aprendizagem, ainda que tenham percorrido caminhos diferentes.

6.3.4. Processo de (des)construção de conceções e práticas de diferenciação pedagógica

Apoiamo-nos em alguns estudos, a nosso ver importantes, sobre diferenciação pedagógica e curricular, que tomamos como referência para iniciar o processo de (des)construção de conceções relativas aos métodos de ensino e aprendizagem hegemónicos e diferenciados. Esta foi a base de discussão/reflexão conjunta nas primeiras sessões de trabalho, uma vez que os formandos revelaram ter poucas noções sobre o que pode ser a diferenciação e quais as suas reais potencialidades em termos pedagógicos, nos questionários e discussões iniciais. Assim, foram fundamentais as abordagens às seguintes leituras (não forçosamente por esta ordem): “Liderar projectos de diferenciação pedagógica”

(Tomlinson & Allan, 2002); “Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa” (Bessa & Fontaine, 2002); “Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades” (Tomlinson, 2008); “Diferenciação curricular e deliberação docente” (Sousa, 2010); “O currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único” (Formosinho, 1987); “Caminhos para uma escola inclusiva” (Ainscow, Porter & Wang, 1997); “Necessidades Especiais na Sala de Aula: um guia para a formação de professores” (Ainscow, 1998); “Gestão do currículo e Avaliação de competências” (Roldão, 2003); “A escola para Todos e a excelência académica” (Magalhães & Stoer, 2002); “O professor de Língua Materna e a construção da Escola Inclusiva: o caso português” (Cardoso, 2007b); “Escola, Currículo e Avaliação” (Esteban, 2003); “Cotidiano e diferentes saberes” (Garcia & Zaccur, 2006). (Dossier de formação III e apresentações multimédia disponíveis nos anexos 3.1.2. e 3.2.3., respetivamente).

Podemos então dizer que a parte mais teórica desta oficina de formação, no sentido de revelar novos conceitos e exemplos de práticas inovadoras e diferenciadas, ocupou 10 horas presenciais, cujos passos metodológicos/conteúdos foram:

1. Discussão em torno do conceito de Educação Para Todos e Escola Inclusiva: Educação Inclusiva/ Democrática/ Cooperativa vs. Educação Excludente/ competitiva/ Individualista;
2. Reflexão sobre Inclusão/ Exclusão - Igualdade/ Desigualdade: Igualdade de oportunidades de acesso vs. Igualdade de oportunidades de sucesso;
3. Questionamento “Necessidades Educativas Especiais de quem (alunos ou professores)?” (Ainscow, 1998); Mais Educação, menos exclusão;
4. Revisão dos principais argumentos para a exclusão: excelência académica, escola meritocrática, performance, rotina, manuais escolares, avaliação de conteúdos e avaliação classificatória;
5. Reflexão sobre a Escola Inclusiva: o que diz a legislação e o que se aplica na realidade; Inclusão *versus* Integração; Diferenciação vs. Compensação;
6. Revisão de estudos sobre a inclusão em Portugal: Educação Para Todos é possível!
7. Questionamento “De onde vêm as dificuldades de aprendizagem? “Disponibilidade e competência dos professores para responder à diversidade” (Saleh apud Ainscow, 1998);
8. Reflexão sobre como responder à diversidade; currículo flexível, ensino diferenciado e avaliação formativa;
9. Reflexão sobre diferenciação pedagógica e curricular e a importância da deliberação docente;
10. Apresentação de estratégias e metodologias de trabalho cooperativo e de diferenciação pedagógica na sala de aula: exemplos e estudos realizados.

Com vista ao apoio dos formandos neste novo campo conceitual sobre diversidade e diferenciação, construímos um *site* com referências legislativas,

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação**
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

princípios e finalidades, estratégias, planificações, recursos, etc. (como se pode ver na ilustração 29). Este site está disponível em:

<https://sites.google.com/site/diversidadediferenciacao/>

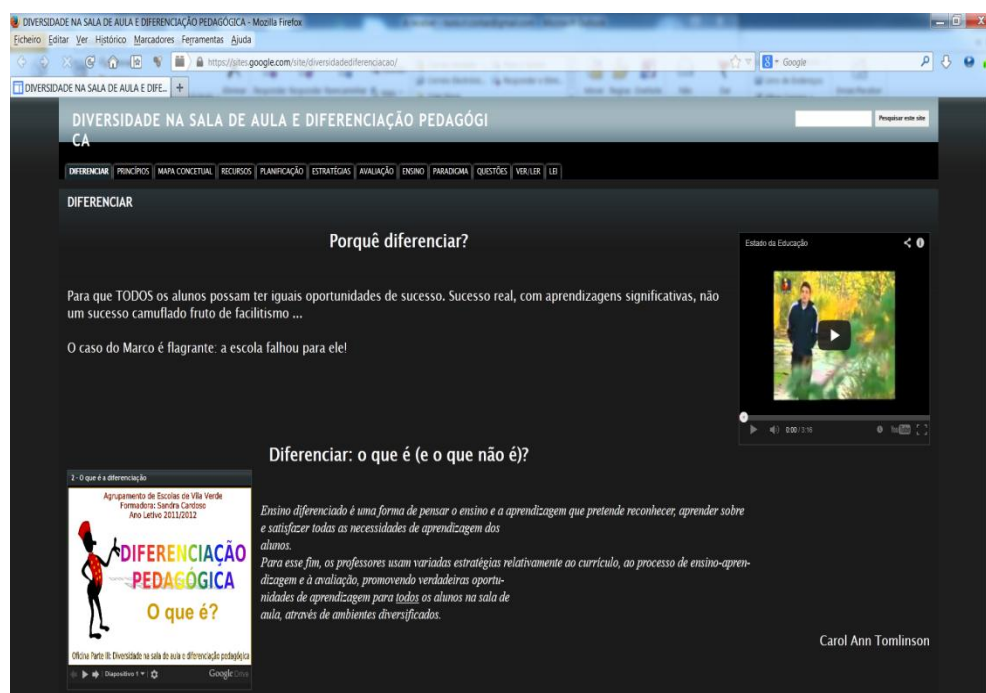


Ilustração 29: Site sobre diversidade e diferenciação de apoio à formação (autoria nossa)

Já a parte prática da oficina, de construção de recursos e planificações diferenciadas, durou 15 horas presenciais em sessões de trabalho colaborativo, mais 25 horas de trabalho individual; tempo durante o qual os docentes procederam às seguintes atividades: (i) planificação de aulas com recurso às novas estratégias diferenciadoras apresentadas; (ii) implementação destas novas metodologias/ estratégias diversificadas e diferenciadoras, na sala de aula; (iii) observação da intervenção pedagógica diferenciada, seguida de reflexão em conjunto/ entrevista; (iv) retirada de conclusões e eventual reformulação das práticas.

Devemos referir que estes passos metodológicos apresentaram-se como uma sugestão aos docentes-formandos, tendo sido negociados com estes e constantemente reformulados, consoante os seus interesses e necessidades. Ainda a explicitar que, enquanto modalidade de oficina, as sessões de formação presenciais foram intercaladas com horas de trabalho autónomo, nomeadamente de aplicação/ experimentação das metodologias e recursos sugeridos e construídos, para posterior discussão em conjunto. De outra forma, a metodologia de investigação-ação e trabalho colaborativo não se aplicariam, logo não haveria espaço para a reflexão-reformulação que se pretendia. Estas horas foram apoiadas pela formadora via mail ou presencialmente, quando assim se justificou. Por último, convém saber que a implementação dos novos métodos na sala de aula (também nas horas de trabalho individual) foi sempre apoiada/ observada pela formadora, conforme a calendarização que se segue (quadro 29):

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

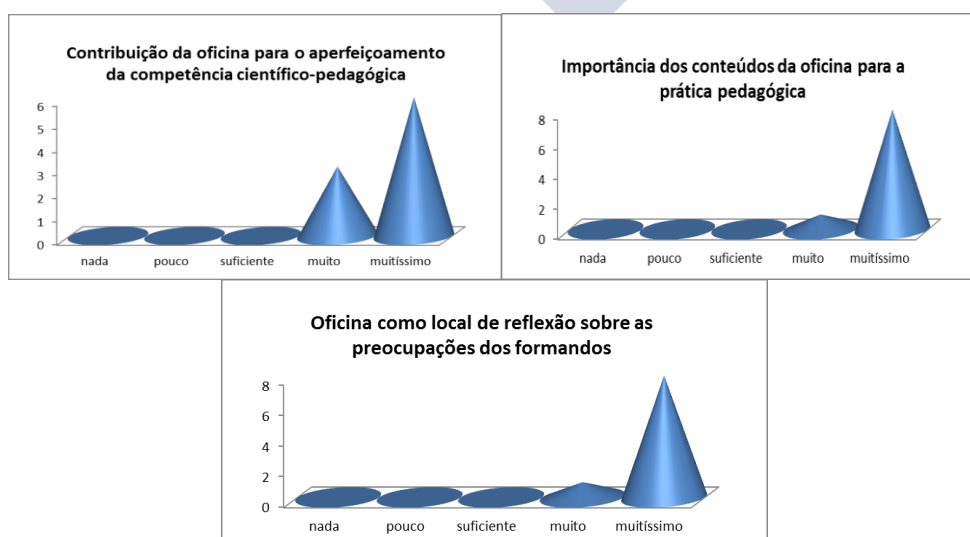
Formandos:	1ª aula observada:	2ª aula observada:	3ª aula observada:	4ª aula observada:	Reunião pós-observação (reflexão sobre a prática):
Angelina Vilaverde	Não implementou: sem turma atribuída (coordenadora do Departamento Curricular do 1º ciclo)				
Cristina Costa	19/01/2012	23/01/2012	25/01/2012	-----	02/02/2012
Eduarda Rodrigues	Não implementou: sem turma (gravidez de risco/licença maternidade)				
João Horta	Não implementou: sem turma atribuída (acompanhamento ao 1º ciclo)				
José Carlos Gomes	16/02/2012	08/03/2012	18/03/2012	-----	01/06/2012
Manuela Araújo	14/03/2012	-----	-----	-----	18/07/2012
Maria Fortunas	09/02/2012	-----	-----	-----	10/02/2012
Nuno Reininho	29/05/2012	-----	-----	-----	29/05/2012
Paula Antonione	Não implementou: falta de tempo (outros projetos, como BE)				
Paula Tomaz	10/02/2012	17/02/2012	02/03/2012	-----	16/03/2012
Sara Gonçalves	17/02/2012	24/02/2012	02/03/2012	09/03/2012	20/03/2012

Quadro 29: Calendarização da observação das aulas diferenciadas e das reuniões pós-observação

6.3.5. Resultados do processo de formação Parte III – conceções e práticas finais dos formandos

Os dados obtidos através dos questionários finais (anexo 2.3.8.) vão ao encontro das expectativas iniciais dos formandos, uma vez que os pareceres de todos os elementos do grupo confirmam uma elevada satisfação em relação à oficina parte III, seus conteúdos e metodologias, bem como ao desempenho da formadora. Como se pode verificar nos gráficos abaixo, todos os formandos consideraram entre o *muito* e o *muitíssimo* o interesse e a utilidade da ação, assim como a sua organização e apresentação, nos vários aspetos.

Assim, consideraram que a oficina contribuiu bastante para o aperfeiçoamento das suas competências científica e pedagógica, que os conteúdos foram *muito* ou *muitíssimo* importantes para a melhoria da sua prática pedagógica e que a oficina foi, como se pretendia, um local de reflexão sobre as suas reais preocupações (gráficos 38):



Gráficos 38: Opinião dos formandos sobre a utilidade e interesse da oficina III

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

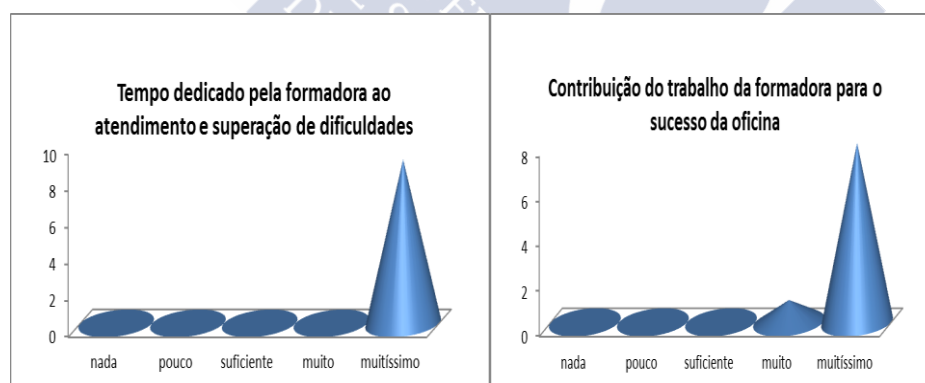
Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

Desta forma, como podemos ver no gráfico 39, a motivação para a investigação sobre o tema é elevada, o que nos deixa bastante satisfeita com o trabalho realizado, pois, em princípio, significa que ocorreram mudanças profundas (ecológicas) o suficiente para os professores envolvidos continuarem a sua caminhada no campo da diferenciação, mesmo após o término da ação.



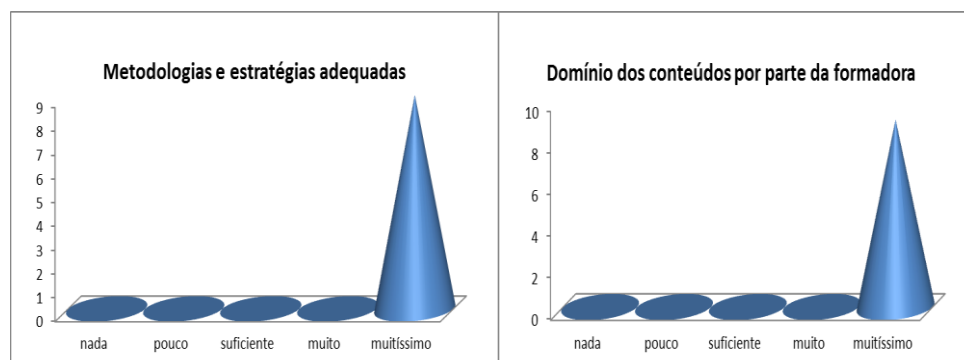
Gráfico 39: Motivação dos formandos para a investigação sobre diversidade e diferenciação pedagógica no final da oficina III

Relativamente aos contributos para o sucesso da oficina, os formandos voltaram a situar entre o *muito* e o *muitíssimo* o desempenho da formadora, destacando o tempo dedicado ao atendimento e superação de dificuldades, o que nos leva a confirmar, uma vez mais, a importância de um papel ativo, participante e crítico por parte do formador como um dos principais fatores do sucesso de qualquer processo formativo.



Gráficos 40: Opinião dos formandos sobre o contributo da formadora e seu desempenho para o sucesso da oficina III

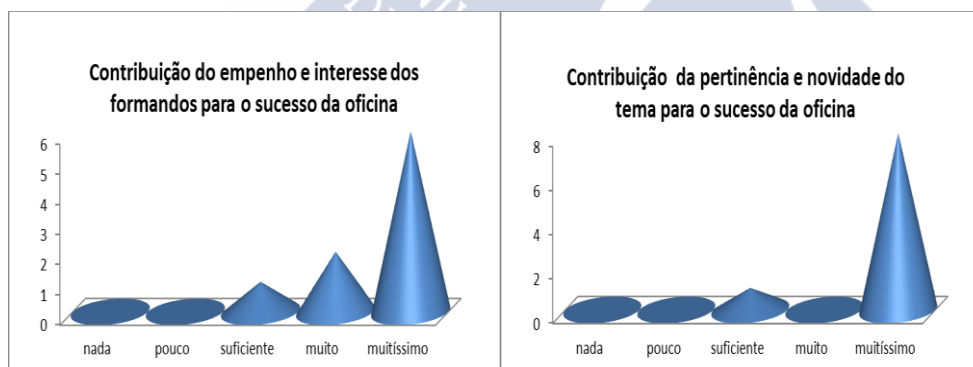
Obviamente que, a par da disponibilidade e envolvimento no processo formativo, é essencial o domínio dos conteúdos por parte de qualquer formador, independentemente do tema a abordar, assim como o uso de metodologias e estratégias adequadas, que, em nosso entender, devem assentar no trabalho colaborativo, investigação, reflexão e ação. No entender dos formandos, estes foram pontos fortes na oficina em questão, o que nos leva a crer que as nossas pressuposições sobre a essência de um processo formativo se confirmam (gráficos 41).



Gráficos 41: Opinião dos formandos sobre os fatores de sucesso da oficina III

A pertinência e novidade do tema e o empenho e interesse dos formandos foram outros dois motores de sucesso da oficina mencionados pelos professores-amostra, o que nos leva a confirmar os temas abordados neste processo formativo como uma boa opção, no sentido da equidade e sucesso educativos.

Há que ressaltar, no entanto, que esta não foi uma opção premeditada, pelo menos no que diz respeito ao tema da oficina III – diferenciação pedagógica, já que foi proposto pelos próprios formandos no final da oficina II; assim, pensamos que a principal conclusão a retirar a partir destes dados é que o tema torna-se relevante e pertinente, contribuindo sobremaneira para o sucesso da oficina, quando vai ao encontro das necessidades, interesses e preocupações dos formandos, que, por sua vez, se interessam e empenham *muito* ou *muitíssimo* no processo formativo, conforme revelam os gráficos 42.



Gráficos 42: Opinião dos formandos sobre os fatores de sucesso da oficina III

Esta conclusão antevê uma outra, que foi posteriormente confirmada pelas respostas de tipo aberto dos formandos (gráfico 43): o elevado grau de satisfação relativamente à oficina, sendo a construção e partilha de materiais/ recursos/ instrumentos de diferenciação pedagógica o que mais agradou aos formandos, em primeiro lugar; a reflexão conjunta e o trabalho de colaboração e partilha, em segundo; tudo, de uma forma geral (desde o tema ao trabalho da formadora e grupo de trabalho...), em terceiro; o ambiente de trabalho gerado nas sessões, a seguir; e, por fim, a parte prática, de implementação dos instrumentos construídos em contexto de sala de aula.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

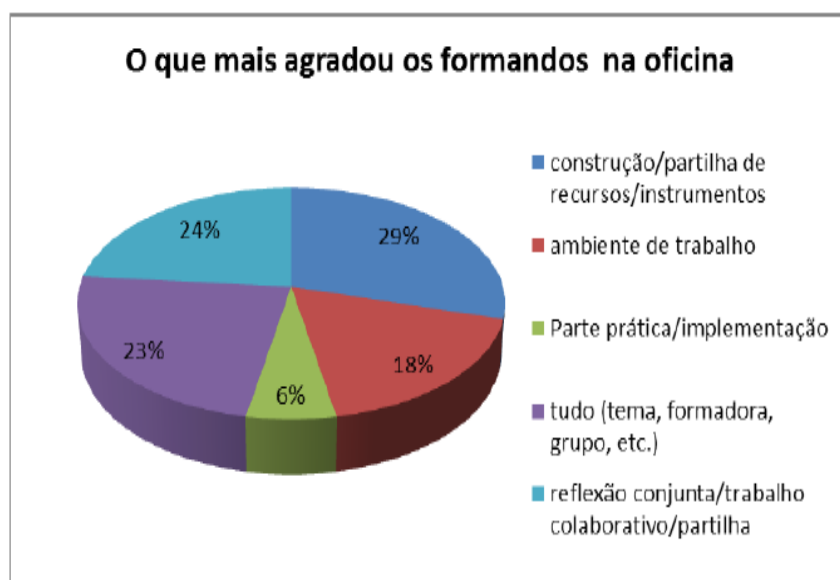
Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Gráfico 43: Fatores que mais agradaram os formandos na oficina III

Nesta fase da investigação, em busca de conclusões relevantes relativamente à temática da diversidade e diferenciação pedagógica, centramos a nossa análise fundamentalmente nos dados recolhidos durante o processo de formação da nossa amostra nestas 50 horas da oficina III; entenda-se por processo de formação:

- (i) diagnóstico dos alunos (nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem);
- (ii) planificação diferenciada;
- (iii) implementação observada;
- (iv) discussão pós-observação (reflexão conjunta formando/ formador);
- (v) exposição e discussão sobre os resultados obtidos.

Assim, quanto ao diagnóstico dos alunos, podemos dizer que todos os professores constataram que é um momento fundamental no processo de diferenciação, já que é o ponto de partida para uma abordagem diferenciada, adequada ao perfil de cada aluno da turma, muito embora o tenham considerado um momento difícil e moroso, pois implica preparação, tratamento de dados e tempo disponível com os alunos. Os resultados obtidos nesta fase (diagnóstico) foram algo surpreendentes, na opinião dos docentes, pois na sua maioria pensavam que conheciam “suficientemente” os seus alunos, suas necessidades e interesses, o que nem sempre correspondeu ao esperado.

A maioria dos professores-formandos considerou também que esta fase diagnóstico contribuiu para o sucesso da implementação das fases seguintes da intervenção pedagógica diferenciada, pois puderam planificar com base nos níveis de preparação, (re)agrupar a turma flexivelmente, conforme os resultados do diagnóstico, e reestruturar a cada momento a ação na sala de aula, já que o diagnóstico, conforme informaram os docentes e pudemos observar, foi sendo continuado durante a implementação da intervenção pedagógica e deu origem a

algumas alterações ao longo da mesma, conforme os progressos ou dificuldades detetadas. Desta forma, podemos concluir que esta fase de pré-avaliação, para além de contribuir para uma planificação mais atenta às necessidades dos alunos, concienzializou os professores para a necessidade da constante reflexão/reformulação.

Numa segunda fase, aquando da planificação das unidades didáticas a lecionar, tendo em consideração as necessidades e perfil dos alunos através dos resultados obtidos nos questionários diagnóstico, podemos dizer que foi um momento de estreia para todos os docentes da amostra que, muito embora alguns já tivessem diferenciado as suas práticas (nomeadamente os professores da área de expressões: Educação Musical e Educação Física), nunca as tinham formalizado ou registado através de uma planificação flexível e diferenciada.

Estas planificações, que vão ao encontro do nível de preparação, interesse e perfil de cada aluno, constituíram um importante momento de reflexão, antes da ação, pois obrigou a pensar global e individualmente, e antever problemas e dificuldades, como se quer em intervenções diferenciadas: o mesmo ponto de partida e de chegada para todos, porém múltiplos caminhos consoante as características de cada um. Sendo uma estreia, podemos concluir, pelas opiniões manifestadas pelos formandos, que constituíram um importante momento reflexivo e uma revelação, pois pareceu-lhes uma forma interessante e profícua de programar/ planejar/ assegurar as aprendizagens de todos os alunos da turma.

Após esta fase de planificação, foi discutida a forma de implementação e quais os critérios fundamentais que a deveriam nortear, tendo sido posta à discussão uma grelha adaptada de uma proposta de Tomlinson e Allan (2002) para orientar a ação durante a intervenção pedagógica diferenciada de cada formando.

Esta grelha foi aprovada pelo grupo de trabalho e constituiu depois a base da observação e discussão reflexiva/ entrevista em torno da aula observada. Reforçamos que, a par destes registos mais “balizados”, procedemos também a registos abertos que complementaram as informações recolhidas através das grelhas. Estes últimos foram depois tratados e categorizados (anexo 2.3.7.).

A título exemplificativo, expomos a grelha de observação de aula de um dos professores da nossa amostra (quadro 30), sendo que todas as outras, dos restantes professores, se encontram disponíveis no anexo 2.3.3..

Devemos esclarecer que esta grelha foi inicialmente preenchida pela formadora, durante a observação da aula, e posteriormente completada, eventualmente alterada/ retificada, após a discussão/ reflexão conjunta na entrevista com o formando. Logo, trata-se de uma opinião partilhada devidamente justificada através do registo das evidências que levaram ao preenchimento do instrumento entre o demonstra “poucas ou nenhuma evidência”, “evidencia pouco”, “evidencia”, “evidencia bastante” e “evidencia exemplarmente”.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

Grelha de Observação de aulas/Reflexão sobre Diferenciação Pedagógica:

Dias da observação: 10.02.2012, 17.02.2012 e 02.03.2012

(1) Pouca ou nenhuma evidência; (2) Evidencia pouco; (3) Evidência; (4) Evidência bastante; (5) Evidência exemplarmente

Dimensão	Descritor de evidências	1	2	3	4	5	Observações
GERAL	Pré-avalia os alunos para determinar o seu nível de compreensão					X	Questionário pré-avaliou o nível de preparação dos alunos relativamente ao tema: tratamento estatístico e conclusões
	Avalia os interesses dos alunos					X	Questionário de pré-avaliação avaliou os interesses dos alunos: com tratamento estatístico e conclusões
	Identifica os perfis de aprendizagem dos alunos					X	Questionário pré-avaliou o perfil de aprendizagem de cada aluno: com tratamento estatístico e conclusões
	Desenvolve uma intervenção pedagógica centrada nos alunos					X	Alunos constroem a sua aprendizagem: exercícios em contexto real (localização, jogos batalha naval e capitais...)
	Garante o respeito e a adequação das tarefas a todos os alunos					X	Apresenta tarefas diferenciadas conforme o perfil e nível de preparação dos alunos: ver planificação
	Agrupar os alunos de forma consistente e flexível					X	Reagrupa de forma diferente ao longo da aula, conforme necessidades, interesses e perfil de ap. (diagnosticados)
	Varia o ritmo de ensino conforme as várias necessidades de aprendizagem					X	Expõe ao grupo-turma e apoia individualmente; usa AA (alunos + rápidos) e mini-aulas (alunos com + dificuldade)
	Estimula aprendizagens ativas					X	Exemplificação e exercícios de aplicação com resolução de problemas reais (loc. tesouro Tintim: itinerário Europa)
	Gere as expectativas de forma gradual					X	Ver planificação: sequência gradual e diferenciada das aprendizagens do mais simples para o mais complexo.
	Os resultados dos alunos refletem o progresso e crescimento individuais					X	Resultados refletem grandes progressos e crescimento individual (ver resultados de avaliação das aprendizagens)
CONTEÚDO	Diferencia o uso de conceitos-chave e de generalizações					X	Selecionou conceitos-chave, dando primazia à qualidade: colaterais, cardeais e não meridionais: graus e não minutos
	Propõe uma variedade de materiais para além do texto-padrão					X	FT, filmes, jogos (batalha naval e descoberta da Europa); globos mudos; blog da disciplina
	Varia os mecanismos de suporte (guias de estudo, companheiros de leitura, organizadores, etc.)					X	FT com guias de estudo, ppt de apoio, especialistas do dia (entregada pares), resumos dos conceitos-base no blog.
PROCESSO	Propõe atividades que exigem algo que use o conhecimento (aplicar e alargar conceitos/generalizações vs. simples repetição)					X	Aplicação dos conhecimentos através da resolução de problemas com aproximação à realidade (localização).
	Usa tarefas de nível elevado para todos os alunos no sentido de lhes propor um desafio adequado					X	Tarefas diferenciadas conforme o nível de preparação proporcionaram desafios adequados e motivadores.
	Diferencia as atividades					X	Diferencia por nível de preparação e perfil de ap.: FT, globos mudos, jogos; e por interesses: trabalho s/ capital.
	No âmbito destas atividades, desenvolve o pensamento crítico e criativo dos alunos					X	Propõe tarefas criativas que desenvolvem o pensamento crítico: jogos e atividades ligados ao mundo real.
	Varia as tarefas em função de sequências graduadas					X	Ver sequências graduadas na planificação
	Varia as tarefas em função dos interesses dos alunos					X	Trabalho final da Unidade Didática: investigação e opinião sobre a capital que mais interesse lhes despertou.
	Varia as tarefas de acordo com o perfil de aprendizagem					X	Ex: traçar coordenadas no papel, no globo, no jogo da batalha naval, etc.
PRODUTO	Proporciona oportunidades para que os produtos dos alunos provenham da resolução de problemas reais e relevantes					X	Atividades sempre ligadas à resolução de problemas reais e relevantes: localização absoluta.
	Permite uma ampla gama de alternativas em termos de produtos (orais, escritos, visuais, musicais, espaciais, cinestésicos, práticos)					X	FT com cores, globos mudos com cores, coordenadas do tesouro do Tintim, Batalha Naval; itinerário da Europa.
	Atribui os produtos diferenciadamente em função da receptividade, interesse e necessidade individual (ou do grupo)					X	FT: globos mudo; jogo da Europa: diferenciação por nível de preparação.
	Apoia os alunos no uso de uma ampla gama de recursos variados					X	Filmes, ppt, globos mudos, jogos (batalha naval e Descoberta das capitais da Europa), cores...
	Propõe a realização de produtos que exijam uma atitude de investigação por parte dos alunos					X	Atividades exigem investigação: oceanos, continentes, meridianos...; investigação autónoma s/ capital à escolha
	Incentiva os alunos a usar diferentes percursos de exploração e uma variedade de meios					X	Diferentes percursos e variedade de meios: mapas planos, globos, batalha naval, mapa gigante, mapa conceitual.
	Trabalha com os alunos individualmente (ou em grupo) para determinar a forma do produto					X	Acompanha o trabalho dos alunos, trabalha individualmente no sentido de determinar o produto final.
	Exige que os alunos apliquem os saberes e competências-chave nas suas áreas de interesse					X	Trabalho final da Unidade Didática: investigação e opinião sobre a capital que mais interesse lhes despertou.
	Trabalha individualmente com alunos para que percebam onde incidirá a avaliação do produto					X	Corrige individualmente quando solicitada e acompanha sempre, relembrando os critérios.
	Usa avaliação formativa e sumativa					X	Formativa: vai corrigindo, avaliando e dando feed-backs. Sumativa: registo do desempenho nas grelhas de avaliação
GESTÃO	Usa informação compactada					X	Ppt com revisão da matéria na aula, disponíveis em versão compactada (resumo) para consulta no blog da disciplina.
	Usa contratos de aprendizagem (com metas de aprendizagem)						
	Usa estudo independente					X	Especialistas do dia: jogo Europa (alunos entregam-se) na localização das capitais. Pesquisa s/ capital preferida.
	Usa centros/grupos de interesse						
	Usa centros/grupos de aprendizagem						
	Usa estratégias para diferenciar (resumos, organizadores...)					X	Mini-aula: para colocar a par dos conteúdos-chave 3 alunos que faltaram na 1ª aula da unidade didática.
	Usa estratégias cooperativas (investigação em grupo, etc.)					X	Trabalho globos mudos implicou investigação em grupo e jogo da Europa também.

Fonte: (Allan & Tomlinson, 2002)

Quadro 30: Registos de observação direta de uma intervenção pedagógica diferenciada

Paralelamente a este registo mais estruturado, procedeu-se, como atrás explicamos, a um registo menos balizado, tanto durante as aulas observadas como das entrevistas subsequentes, com o objetivo de complementar os dados recolhidos, como revelaremos mais adiante.

A observação, nesta fase do processo formativo, constituiu, então, um passo fundamental para a recolha de dados, não só sobre as concepções, mas também sobre as práticas diferenciadas implementadas na sala de aula.



Ilustração 30: Fotografias das aulas diferenciadas lecionadas pelos formandos - Oficina III.

Na generalidade, a qualidade das aulas diferenciadas observadas superaram as nossas expectativas, tendo em conta os parâmetros observados, tanto ao nível dos conteúdos, processo, recursos e gestão, como se pode verificar na grelha de observação conjunta a seguir exposta, que resume toda a informação recolhida nas grelhas individuais (quadro 31):

O nível de excelência sobressai mais uma vez, o que nos leva a concluir que os métodos utilizados, baseados fundamentalmente nas orientações de Tomlinson (2008), são bastante profícuos e os resultados podem ser muito promissores quando se aposta numa intervenção diferenciada, pensada para obter o máximo de rendimento de cada aluno da turma.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

Dimensão	Descritor de evidências	PESO	Angelina	Cristina	Eduardo	João	Jose Carlos	Manuela	Maria	Nuno	Paula A.	Paula T.	Sara
GERAL	Pré-avalia os alunos para determinar o seu nível de compreensão	5		5			5	5	5	5		5	5
	Avalia os interesses dos alunos	5		1			5	5	5	5		5	5
	Identifica os perfis de aprendizagem dos alunos	5		5			5	5	5	5		5	5
	Desenvolve intervenção pedagógica centrada nos alunos	5		5			5	5	5	5		5	5
	Garante respeito e adequação das tarefas a todos os alunos	5		5			5	5	5	5		5	5
	Agrupar os alunos de forma consistente e flexível	5		5			5	5	5	5		5	5
	Varia o ritmo de ensino conforme as várias necessidades de aprendizagem	10		10			10	10	10	10		10	10
	Estimula aprendizagens ativas	5		5			5	5	5	5		5	5
CONTEÚDO	Gere as expectativas de forma gradual	5		5			5	5	5	5		5	5
	Os resultados dos alunos refletem progresso/crescimento	5		5			5	4	5	5		5	5
	Diferencia o uso de conceitos-chave e de generalizações	10		10			10	10	10	10		10	10
	Propõe variedade de materiais para além do texto-padrão	10		10			10	10	10	10		10	10
	Varia os mecanismos de suporte (guias de estudo, companheiros de leitura, organizadores, etc.)	10		10			10	10	10	10		10	10
	Propõe atividades que exigem algo que use o conhecimento (aplicar, alargar conceitos/generalizações vs. repetição)	5		5			5	4	5	5		5	5
	Usa tarefas de nível elevado para todos os alunos no sentido de lhes propor um desafio adequado	5		5			5	5	5	5		5	5
	Diferencia as atividades	10		10			10	10	10	10		10	10
PROCESSO	No âmbito destas atividades, desenvolve o pensamento crítico e criativo dos alunos	10		10			10	8	10	10		10	10
	Varia as tarefas em função de sequências graduadas	5		5			5	5	5	5		5	5
	Varia as tarefas em função dos interesses dos alunos	5		5			5	5	5	5		5	5
	Varia as tarefas de acordo com o perfil de aprendizagem	5	*	5	*	*	5	5	5	5	*	5	5
	Proporciona oportunidades para que os produtos dos alunos provenham da resolução de problemas reais e relevantes	10		10			10	10	10	10		10	10
	Permite uma ampla gama de alternativas em termos de produtos (orais, escritos, visuais, musicais, cinestésicos, etc.)	10		10			10	10	10	10		10	10
	Atribui produtos diferenciadamente em função da receptividade, interesse, necessidade individual (ou do grupo)	5		5			5	5	5	5		5	5
	Apoia os alunos no uso de uma ampla gama de recursos	5		5			5	5	5	5		5	5
PRODUTO	Propõe a realização de produtos que exijam uma atitude de investigação por parte dos alunos	5		5			5	5	5	5		5	5
	Incentiva os alunos a usar diferentes percursos de exploração e uma variedade de meios	5		5			5	5	5	5		5	5
	Trabalha com os alunos individualmente (ou em grupo) para determinar a forma do produto	5		5			5	5	5	5		5	5
	Exige que os alunos apliquem os saberes e competências-chave nas suas áreas de interesse	5		5			5	5	5	5		5	5
	Trabalha individualmente com alunos para que percebam onde incidirá a avaliação do produto	5		5			5	5	5	5		5	5
	Usa avaliação formativa e sumativa	10		10			10	10	10	10		10	10
	Usa informação compactada	5		5			5	5	5	5		5	5
	Usa contratos de aprendizagem (metas de aprendizagem)	5		--			--	--	--	--		--	--
GESTÃO	Usa estudo independente	5		5			5	--	--	5		5	5
	Usa centros/grupos de interesse	5		5			--	--	5	--		--	5
	Usa centros/grupos de aprendizagem	5		--			--	--	--	--		--	--
	Usa estratégias para diferenciar (resumos, organizadores...)	5		5			5	5	5	5		5	5
APÓS	Usa estratégias cooperativas (investigação em grupo, etc.)	5		--			5	--	--	--		5	5
	Reflexão sobre a prática (auto-crítica, consciencialização)	10		10			10	10	10	10		10	10
	Reformulação da prática	5		5			5	5	5	5		5	5
	Reflexão conjunta sobre a prática	5		5			5	5	5	5		5	5
TOTAL		250	125	231	125	125	235	221	230	230	125	235	240

* Não implementaram a intervenção pedagógica diferenciada na sala de aula, por motivos justificados, pelo que os resultados são administrativos.

Quadro 31: Grelha conjunta de observação/reflexão sobre as intervenções pedagógicas diferenciadas implementadas pelos formandos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

À semelhança do procedimento adotado na oficina II (quadros 25 e 26 – anexo 2.2.9.), categorizamos os registos abertos/dados recolhidos aquando da observação das aulas e respetivas entrevistas pós-observação, através de uma tabela ou quadro (32 e 33 – anexo 2.3.7.) consoante as unidades de análise que fazem parte das nossas questões-proposições.

Este trabalho de síntese e categorização foi de extrema importância para perceber as conceções e práticas dos docentes relativamente à diferenciação pedagógica, após a oficina III; e ainda no sentido de perceber a evolução das mesmas conceções e práticas mas relativas à avaliação formativa e dialógica, cuja observação se iniciou na oficina II.

Podemos concluir que o quadro evidencia um grande respeito pelo ritmo, necessidades, interesses e perfil de aprendizagem dos alunos por parte de todos os professores observados, através da adoção de métodos, estratégias, recursos e produtos de avaliação diferenciados, tendo em conta o diagnóstico realizado.

Ainda, no que diz respeito à avaliação das aprendizagens dos alunos, podemos observar uma grande evolução em todos os parâmetros observados, não só em relação aos dados recolhidos durante a oficina I, mas também na II, como: mediação da aprendizagem; sistematização da avaliação; negociação de critérios; clarificação da avaliação; avaliação formativa; diálogo frequente sobre a avaliação; envolvimento dos alunos no processo de avaliação (autoavaliação); reforço positivo; diversificação de instrumentos e maior atenção aos alunos com mais dificuldades.

Em conformidade com o método que adotamos na categorização dos dados recolhidos na oficina II, também aqui assinalamos a vermelho os aspetos que consideramos menos positivos em cada parâmetro/ formando, de forma a discutir esses mesmos aspetos com os professores em questão durante a entrevista/reunião pós-observação (promovendo a reflexão e eventual reformulação da prática); e ainda com o objetivo de tentar perceber quais os aspetos em que os docentes apresentam dificuldades, quer no que se refere à implementação de intervenções pedagógicas diferenciadas, como no que diz respeito à prática de uma avaliação das aprendizagens dos alunos mais formativa e participada.

Apraz-nos constatar que as dificuldades dos professores, nesta fase da investigação (após 150 horas de formação), relativamente aos temas em análise, são quase inexistentes. No entanto, sempre que aconteceu algo menos positivo, os professores aperceberam-se de imediato da “falha”, refletindo sobre o assunto, sempre com a motivação de fazer melhor.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Introdução

1. Apresentação

1.1.Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1.Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA										
(Observação Direta: registos/notas de campo e grelhas de observação previamente negociadas; entrevista/reunião pós-observação)										
Critérios de análise:	Diagnóstico das necessidades/interesses/ perfil de aprendizagem dos alunos		Seleção de conceitos-chave e competências-base para planificação diferenciada		Diferenciação de estratégias/recursos/ produtos e avaliação conforme interesses, nível de preparação e perfil de aprendizagem		Uso de estratégias de gestão diferenciada na sala de aula		Reformulação do processo de ensino-aprendizagem	
	Observação	Pós-observação	Observação	Pós-observação	Observação	Pós-observação	Observação	Pós-observação	Observação	Pós-observação
Professora 1	-alunos preencheram um questionário diagnóstico do nível de preparação e perfil de aprendizagem, mas não dos interesses dos alunos	-Prof excluiu muitos para o que é o questionário e o que é a diferenciação	-Selecionou para 4 alunos os conceitos-chave característicos da biografia, autobiografia e diário. Aproveitou estes conceitos para desenvolver competências de escrita e funcionamento da língua	-apresenta tarefa diferenciada aos alunos segundo o seu nível de preparação, mas não houve diálogo sobre as estratégias diferenciadas: alunos questionam: "Por que é que eles têm ficha e eu não?" Prof desenvolveu mais não explica...	-apresenta tarefa diferenciada aos alunos segundo o seu nível de preparação, mas não houve diálogo sobre as estratégias diferenciadas: alunos questionam: "Por que é que eles têm ficha e eu não?" Prof desenvolveu mais não explica...	-alunos que terminam mais cedo vão estudando para a atividade-lancra, mas apenas quando terminam o trabalho: a turma não é informada desta estratégia e sem funcionamento ao início da aula	-alunos que terminam mais cedo vão estudando para a atividade-lancra, mas apenas quando terminam o trabalho: a turma não é informada desta estratégia e sem funcionamento ao início da aula	-prof afirma que, sobre os estudos e trabalhos, muitos alunos fizeram pesquisas interessantes sobre a 2ª guerra mundial	-E é a 1ª vez que planeio e implemento uma intervenção pedagógica diferenciada, a única coisa que fiz em todo o ano, diferente, para a Celis que tem um PEI	
Professora 2	-alunos preencheram um questionário diagnóstico do nível de preparação e perfil de aprendizagem, mas não dos interesses dos alunos	-Prof excluiu muitos para o que é o questionário e o que é a diferenciação	-Selecionou para 4 alunos os conceitos-chave característicos da biografia, autobiografia e diário. Aproveitou estes conceitos para desenvolver competências de escrita e funcionamento da língua	-apresenta tarefa diferenciada aos alunos segundo o seu nível de preparação, mas não houve diálogo sobre as estratégias diferenciadas: alunos questionam: "Por que é que eles têm ficha e eu não?" Prof desenvolveu mais não explica...	-apresenta tarefa diferenciada aos alunos segundo o seu nível de preparação, mas não houve diálogo sobre as estratégias diferenciadas: alunos questionam: "Por que é que eles têm ficha e eu não?" Prof desenvolveu mais não explica...	-alunos que terminam mais cedo vão estudando para a atividade-lancra, mas apenas quando terminam o trabalho: a turma não é informada desta estratégia e sem funcionamento ao início da aula	-alunos que terminam mais cedo vão estudando para a atividade-lancra, mas apenas quando terminam o trabalho: a turma não é informada desta estratégia e sem funcionamento ao início da aula	-prof afirma que, sobre os estudos e trabalhos, muitos alunos fizeram pesquisas interessantes sobre a 2ª guerra mundial	-até hoje, de estes conceitos registei a maior e a pgt sobre Anne Frank. Esta aula diferenciada não são interessantes, mas não me dá para fazer mais nada	
Professora 3	-alunos preencheram um questionário diagnóstico do nível de preparação e perfil de aprendizagem, mas não dos interesses dos alunos	-Prof excluiu muitos para o que é o questionário e o que é a diferenciação	-Selecionou para 4 alunos os conceitos-chave característicos da biografia, autobiografia e diário. Aproveitou estes conceitos para desenvolver competências de escrita e funcionamento da língua	-apresenta tarefa diferenciada aos alunos segundo o seu nível de preparação, mas não houve diálogo sobre as estratégias diferenciadas: alunos questionam: "Por que é que eles têm ficha e eu não?" Prof desenvolveu mais não explica...	-apresenta tarefa diferenciada aos alunos segundo o seu nível de preparação, mas não houve diálogo sobre as estratégias diferenciadas: alunos questionam: "Por que é que eles têm ficha e eu não?" Prof desenvolveu mais não explica...	-alunos que terminam mais cedo vão estudando para a atividade-lancra, mas apenas quando terminam o trabalho: a turma não é informada desta estratégia e sem funcionamento ao início da aula	-alunos que terminam mais cedo vão estudando para a atividade-lancra, mas apenas quando terminam o trabalho: a turma não é informada desta estratégia e sem funcionamento ao início da aula	-prof afirma que, sobre os estudos e trabalhos, muitos alunos fizeram pesquisas interessantes sobre a 2ª guerra mundial	-Fiz a planificação para esta turma, mas aplico em todos os meus 6ºs anos. Gostei da experiência! Vou tentar diferenciá-la sempre assim. "	
Professora 4	-alunos preencheram um questionário diagnóstico do nível de preparação e perfil de aprendizagem, mas não dos interesses dos alunos	-Prof excluiu muitos para o que é o questionário e o que é a diferenciação	-Selecionou para 4 alunos os conceitos-chave característicos da biografia, autobiografia e diário. Aproveitou estes conceitos para desenvolver competências de escrita e funcionamento da língua	-apresenta tarefa diferenciada aos alunos segundo o seu nível de preparação, mas não houve diálogo sobre as estratégias diferenciadas: alunos questionam: "Por que é que eles têm ficha e eu não?" Prof desenvolveu mais não explica...	-apresenta tarefa diferenciada aos alunos segundo o seu nível de preparação, mas não houve diálogo sobre as estratégias diferenciadas: alunos questionam: "Por que é que eles têm ficha e eu não?" Prof desenvolveu mais não explica...	-alunos que terminam mais cedo vão estudando para a atividade-lancra, mas apenas quando terminam o trabalho: a turma não é informada desta estratégia e sem funcionamento ao início da aula	-alunos que terminam mais cedo vão estudando para a atividade-lancra, mas apenas quando terminam o trabalho: a turma não é informada desta estratégia e sem funcionamento ao início da aula	-prof afirma que, sobre os estudos e trabalhos, muitos alunos fizeram pesquisas interessantes sobre a 2ª guerra mundial	-"tento de escolher melhor o que é a diferenciação e por que os meus alunos diferenciam"	
Professora 5	-alunos preencheram um questionário diagnóstico do nível de preparação e perfil de aprendizagem, mas não dos interesses dos alunos	-Prof excluiu muitos para o que é o questionário e o que é a diferenciação	-Selecionou para 4 alunos os conceitos-chave característicos da biografia, autobiografia e diário. Aproveitou estes conceitos para desenvolver competências de escrita e funcionamento da língua	-apresenta tarefa diferenciada aos alunos segundo o seu nível de preparação, mas não houve diálogo sobre as estratégias diferenciadas: alunos questionam: "Por que é que eles têm ficha e eu não?" Prof desenvolveu mais não explica...	-apresenta tarefa diferenciada aos alunos segundo o seu nível de preparação, mas não houve diálogo sobre as estratégias diferenciadas: alunos questionam: "Por que é que eles têm ficha e eu não?" Prof desenvolveu mais não explica...	-alunos que terminam mais cedo vão estudando para a atividade-lancra, mas apenas quando terminam o trabalho: a turma não é informada desta estratégia e sem funcionamento ao início da aula	-alunos que terminam mais cedo vão estudando para a atividade-lancra, mas apenas quando terminam o trabalho: a turma não é informada desta estratégia e sem funcionamento ao início da aula	-prof afirma que, sobre os estudos e trabalhos, muitos alunos fizeram pesquisas interessantes sobre a 2ª guerra mundial		
Professora 6	-alunos preencheram um questionário diagnóstico do nível de preparação e perfil de aprendizagem, mas não dos interesses dos alunos	-Prof excluiu muitos para o que é o questionário e o que é a diferenciação	-Selecionou para 4 alunos os conceitos-chave característicos da biografia, autobiografia e diário. Aproveitou estes conceitos para desenvolver competências de escrita e funcionamento da língua	-apresenta tarefa diferenciada aos alunos segundo o seu nível de preparação, mas não houve diálogo sobre as estratégias diferenciadas: alunos questionam: "Por que é que eles têm ficha e eu não?" Prof desenvolveu mais não explica...	-apresenta tarefa diferenciada aos alunos segundo o seu nível de preparação, mas não houve diálogo sobre as estratégias diferenciadas: alunos questionam: "Por que é que eles têm ficha e eu não?" Prof desenvolveu mais não explica...	-alunos que terminam mais cedo vão estudando para a atividade-lancra, mas apenas quando terminam o trabalho: a turma não é informada desta estratégia e sem funcionamento ao início da aula	-alunos que terminam mais cedo vão estudando para a atividade-lancra, mas apenas quando terminam o trabalho: a turma não é informada desta estratégia e sem funcionamento ao início da aula	-prof afirma que, sobre os estudos e trabalhos, muitos alunos fizeram pesquisas interessantes sobre a 2ª guerra mundial		

Quadro 32: Categorização dos registos da observação de aulas e entrevistas sobre Diferenciação Pedagógica

Desta forma, podemos observar, através da “mancha vermelha” do quadro (32) relativo às concepções e práticas de diferenciação na sala de aula, que a maior (e única) dificuldade dos docentes a este nível foi o diálogo, informação e/ou esclarecimento dos alunos acerca dos novos métodos implementados (diferenciados). Ou seja: Apesar de terem demonstrado muito interesse e até entusiasmo nas novas atividades e recursos, os alunos ficaram curiosos acerca de certas estratégias, como: o porquê dos agrupamentos flexíveis; para quê as fichas diferenciadas; etc.. Nesta altura, os professores pareceram hesitar em dialogar abertamente sobre o novo formato das aulas, explicando o que é a diferenciação pedagógica, quais as suas vantagens e ainda por que razão adotaram esta metodologia na turma em questão, como se pode ler nos registos de observação direta:

“Dialoga com os alunos sobre os inquéritos diagnóstico a preencher, mas não aprofunda, não aborda diretamente o tema da diferenciação; apresenta tarefas diferenciadas aos alunos segundo o seu nível de preparação, mas não houve diálogo sobre as estratégias diferenciadas e alunos questionaram: “Por que é que ele tem ficha e eu não?” Prof desvaloriza mas não explica... Alunos que terminam mais cedo são encaminhados para a Atividade-Âncora, mas apenas quando terminam o trabalho; a turma não é informada desta estratégia e seu funcionamento no início da aula” (dados relativos à professora 1).

“Refere que as atividades vão ser diferenciadas, mas não explica porquê, nem faz ligação com o questionário diagnóstico” (dados relativos ao professor 4).

“Quando questionada sobre a constituição dos grupos, professora desvaloriza e não explica a ligação com o questionário. Apresenta tarefas diferenciadas aos alunos segundo o seu nível de preparação, mas não houve diálogo sobre as estratégias diferenciadas e alunos questionaram: “Por que é que os melhores alunos estão todos num grupo?”, mas professora desvaloriza e não explica...” (dados relativos à professora 6).

De remarcar que, quando confrontados com esta questão, todos os professores reconheceram a necessidade deste diálogo inicial, sendo que a professora 6, chega a reformular a sua ação no decorrer da intervenção diferenciada (aula 3): “Na aula seguinte esclarece quando questionada sobre o reagrupamento a meio da aula com a mudança de tema/conteúdos, dizendo: «Aqui não há bons nem maus, somos todos iguais, temos é necessidades e interesses diferentes!»”.

Ainda a professora 5 dialogou sobre a diferenciação com os alunos antes de iniciar as aulas: “Antes de iniciar as atividades da aula, informa sobre os métodos de diferenciação que vai aplicar: explicou o porquê do questionário e que os resultados gerais obtidos se vão refletir nos materiais e tarefas diferenciados”.

A este propósito, foram lembradas, nas entrevistas pós-observação, as orientações de Tomlinson (2008: 69-75) sobre a importância desta etapa de

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

informação e esclarecimento de alunos e encarregados de educação sobre as alterações provocadas pela diferenciação:

No caso de uma turma diferenciada, algumas das tradicionais regras básicas mudam. Alunos e pais podem necessitar, inicialmente, da sua ajuda [do professor] para compreender e sentirem-se confortáveis com a nova imagem e ambiente da sala de aula. Depois de um período inicial de incerteza, a maioria dos alunos e pais respondem de forma muito positiva a um contexto que trata os indivíduos como pessoas únicas e no qual a aprendizagem é um processo activo e envolvente” (Tomlinson, 2008: 69).

Relativamente ao processo de avaliação das aprendizagens (quadro 33), as “manchas vermelhas” são quase inexistentes, o que revela um desempenho docente exemplar neste aspeto em particular da sua ação educativa e uma consciência da importância de uma avaliação formativa e dialógica.

A evolução, relativamente ao quadro 25 com os dados recolhidos nas aulas observadas durante a oficina II e entrevistas posteriores, dá-se mais ao nível da negociação e diálogo sobre a avaliação com os alunos. Esta avaliação participada parece agora, após a oficina III, mais consolidada. Ou seja: embora ainda se registem algumas ocorrências condicionadas por esta dificuldade, elas remetem-nos para questões de *pormenor*, não pondo em causa, pensamos, a capacidade de diálogo com os alunos adquirida pelo professor em relação à avaliação, como por exemplo:

“Depois da apresentação do trabalho (leitura da autobiografia) professora não questiona o aluno sobre o próprio desempenho, remete logo para a apreciação dos colegas... Faz registos sobre o desempenho dos alunos nos trabalhos realizados, mas não partilha de imediato com os alunos (como acontece com os registos do saber-ser)” (dados relativos à professora 1).

“Explicitou, antes de iniciar a atividade, os critérios de avaliação do trabalho que iam desenvolver, mencionando também os relativos às competências sociais (participação, empenho, interesse, etc.), no entanto não há muito espaço para a negociação com alunos. Apresenta instrumentos muito diversificados de avaliação (observação direta, fichas de trabalho, trabalhos de grupo, etc.), mas não ausculta os alunos sobre estes” (dados relativos à professora 5).

“Explica a atividade e como vai avaliar: por grupo e individualmente mas não negocia critérios com os alunos. Distribuição das fichas de trabalho corrigidas sem feed-back. Na aula seguinte há diálogo sobre os resultados obtidos e os alunos participam: professora projeta os dados da avaliação (fichas de trabalho, comportamento, participação, etc.) e evidencia que são muito bons, apontando alguns problemas individualmente e formas de os ultrapassar. Mas os alunos não falam muito sobre o seu desempenho... apenas vão fazer uma avaliação por questionário” (dados relativos à professora 6).

CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA/DIALÓGICA - PARTE III										
(Observação Direta: registros/notas de campo e grelhas de observação previamente negociadas; entrevista/reunião pós-observação)										
Local de recolha	Observação aula	Reunião após	Observação aula	Reunião após	Observação aula	Reunião após	Observação aula	Reunião após		
Critérios de avaliação:	Professora 1	2.2.2012	Professora 2	Professora 3	Professor 4	1.7.2012	Professora 5	16.3.2012	Professora 6	20.3.2012
Professora como mediadora da aprendizagem	-mesmo os alunos com ficha diferenciada, devem ler as instruções e só depois a prof tira dúvidas -apesar de não haver limite mínimo de páginas, os alunos escrevem muito -na oficina de escrita, os alunos auto-corrigem-se conforme o código da prof -A leitura das autobiografias revela trabalhos muito interessantes, apenas conteúdos orientados pela prof, alguns trabalhos de forma muito autónoma -os sumários são escritos pelos alunos: escrevem, lêem, auto e heterocorrigem-se e registam o melhor. -exercícios de síntese: alunos começam-se uns aos outros e depois prof corrige constantemente: não há erros, pois a heterocorreção foi eficaz -antes de corrigir biografia de Anne Frank, professora coloca os alunos a refletir: "O que mais vos impressionou no filme? Pompei?"				-Os alunos solicitam a ajuda do professor, ajudando na realização dos trabalhos de grupo e trabalhos, mas este remete-os para o grupo e materiais de apoio, orientando a sua ação. -Incentiva a troca e partilha de informações entre o grupo e supervisiona quando os alunos comparam as suas respostas. Webquest é um instrumento facilitador da aprendizagem e não um elemento expositivo. - Quando tocam flauta, os alunos é que escolhem a música, a data da apresentação, etc.		-Alunos realizam tarefas de forma autónoma ou com ajuda dos pares, após cada exposição ao grupo-mesa. -Professora vai acompanhando e apoiando os alunos na realização das tarefas sem dar a solução. -Apresenta a atividade (projetando) e explica cada tarefa antes de passar aos trabalhos de grupo e distribuição das fichas de trabalho. Depois os alunos trabalham autonomamente... prof orienta conforme as questões. -Atividade das capitais da Europa leva os alunos a aplicar conhecimentos num contexto real e eles próprios detetam dúvidas e retiram conclusões... professora apenas orienta o trabalho. -No final do jogo da Europa, todos traçam o seu percurso no mapa mental, aprendendo com o trabalho dos outros também: aprendizagens significativas, segundo os comentários dos alunos: "A Rússia é assim tão grande?" "Não tinha ideia..."; "Muito é tão pequenino?"		-Atividades – alguns promovem trabalho autónomo e de entrega entre os pares, libertando o professor para os alunos que estão a apresentar mais dificuldade, embora acompanhe o trabalho de todos ocasionalmente. -Alunos do mesmo grupo, trocam fichas para correção e comparação, antes da projeção, depois contam e atribuem classificação ao colega e informam a professora que regista os resultados. -Prof acompanha individualmente a realização das fichas de trabalho e retira dúvidas; ao escrever, os alunos vão eletronicamente, consultando aprendizagens, visitando nas expressões "Análise la persche". -Estratégia de agrupamentos descreve resultado numa maior interação e autonomia dos alunos na realização das tarefas.	
Sistemática a avaliação das aprendizagens	-grelha com registos diários sobre comportamento, falta de material, trabalhos de casa, etc. -são os registos sobre o desempenho dos alunos nos trabalhos realizados: oficina de escrita e exercícios de síntese.	-"Os alunos preocupam-se em verificar o seu desempenho nas grelhas de registos de avaliação e noto que isso melhorou o seu aproveitamento geral, bem como o respeito pelas regras..."			-grelha com registos diários sobre comportamento, falta de material, trabalhos de casa, trabalhos de grupo, etc. -Não análises de flauta, o professor faz, individualmente, apreciação qualitativa e quantitativa e regista		-Uso de grelhas de observação direta na sala de aula dos alunos e trabalhos de grupo, bem como das fichas de trabalho	-Registo nas grelhas de avaliação sobre fichas de trabalho -ver leva alunos a mudar comportamentos e refletir sobre o seu desempenho na sala de aula"	-Uso de grelhas de observação direta na sala de aula dos alunos e trabalhos de grupo, bem como das fichas de trabalho -Alunos do mesmo grupo, trocam fichas para correção e comparação, antes da projeção, depois contam e atribuem classificação ao colega e informam a professora que regista os resultados	
Negociação critérios de avaliação	-critérios da oficina de escrita foram negociados com os alunos				-Antecipadamente, prof discute e negocia os critérios de avaliação da webquest com os alunos: alguns alteram proposta inicial do prof, redefinem percentagens e alteram critérios.		-explicitam, antes de iniciar a atividade, os critérios de avaliação do trabalho que iam desenvolver, mencionando também os relativos às competências sociais (participação, empenho, interesse, etc.); no entanto não há muito espaço para a negociação com alunos		-Explica atividade sobre os momentos das capitais e como vai avaliar por grupo e individualmente - mas não negocia critérios com os alunos	
Negociação instrumentos de avaliação	-alunos também fazem registos de avaliação da sua atividade: apontam (a vez) comportamento, leitura, etc. e prof inclui estes dados na sua grelha de registos de avaliação. -Alunos escolhem formas de apresentação do seu trabalho sobre biografia ppt, movie maker, dramatização, etc.	-"há responsáveis pelo comportamento, pelo registo da leitura, etc. e eu depois registo tudo na grelha própria de avaliação. Responsabiliza-os e envolve-os mais no processo de avaliação e de aprendizagem. Também me ajudam!"			-Disponibilizo vários recursos diferentes para os alunos escolherem como forma de selecionar informação para o trabalho proposto. -Alunos escolhem as músicas que vão tocar (flauta)		-Apresenta instrumentos muito diversificados de avaliação (observação direta, fichas de trabalho, trabalhos de grupo, etc.); mas não ausculca os alunos	-No teste, os alunos acharam útil a continuidade das estratégias das atividades da aula"	-Prof questiona os alunos sobre os conteúdos a colocar no teste.	
Clarifica a avaliação antes das atividades	-antes do início da oficina de escrita, prof revê os critérios de avaliação com os alunos. -Clarifica critérios de avaliação do trabalho de pesquisa a realizar: biografia de uma personagem e escolhe.				-Antecipadamente, prof discute e negocia os critérios de avaliação da webquest com os alunos: alunos -Antes de passar à atividade, cada grupo preenche grelha com distribuição de tarefas e plano de trabalho com prazos, atividades específicas e recursos		-explicitam, antes de iniciar a atividade, os critérios de avaliação do trabalho que iam desenvolver, mencionando também os relativos às competências sociais (participação, empenho, interesse, etc.)		-Explica atividade sobre os momentos das capitais e como vai avaliar por grupo e individualmente	
Promove a auto-avaliação dos	-Não corrigem os trabalhos realizados, antes dos alunos se auto-corrigem: deteta o erro e				- Antes de passar à atividade, cada grupo preenche grelha com distribuição de tarefas e		-correção conjunta dos exercícios. -Atividade das capitais da Europa leva os		- Alunos do mesmo grupo, trocam fichas para correção e comparação.	

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1.Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1.Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

alunos	assimilá-lo com um código. -Depois da apresentação do trabalho (leitura da autobiografia) não questiona sobre o proprio desempenho, remete logo para a apreciação dos colegas				plano de trabalho com prazos, atividades específicas e recursos -Alunos autoproõem-se para análise de flauta quando acham que estão preparados -Alunos e prof refletem sobre resultados dos testes e principais dificuldades -Prof projeta e corrige teste de avaliação com os alunos e só depois dá as classificações -Depois da construção da orquestra, prof reúne com cada grupo para discutir a avaliação: alunos autocrítica-se e autocrítica-se com o acordo do grupo.		alunos a aplicar conhecimentos num contexto real e eles próprios detetam divórcio e retiram conclusões...		-Correção entre os pares leva a que aprendam mutuamente, comparando respostas e (auto)avaliando o trabalho de cada um.	
Reflete/reformula segundo os dados da avaliação		-"há responsáveis pelo comportamento, pelo registo da leitura, etc. e eu depois registo tudo na grelha própria de avaliação. Responsabiliza-os e envolve-os mais no processo de avaliação e de aprendizagem. Também me ajudam! Não fiz isto há uns anos atrás, fui com o decurso destas formações..." - "Até hoje			-No decorrer da aula, penso logo que era necessário de mais do que um exemplar do livro-resumo dos conteúdos-chave que fossem aos alunos como material de apoio. -Prof dialoga com os alunos sobre o teste de avaliação a fim de conhecer as suas opiniões e reformular futuros testes. -Aluno do Ensino Especial não acompanhava a turma, mas já participou nos trabalhos de grupo na última aula assistida (construção da orquestra) -Pelo relatório crítico sobre as aulas aos alunos (anónima)	-Reflete sobre a evolução da turma e a importância da diferenciação e avaliação -Prof constata que o nível de dificuldade das palavras cruzadas para alguns alunos é muito elevado e deveria ter recorrido à diferenciação -Há espaço para a reformulação... -Faz com que possa trabalhar de forma diferente com turmas diferentes"	-Inicialmente, os alunos mais rápidos perturbaram o funcionamento da aula, por isso a professora implementou a atividade-horária, que resolveu imediatamente o problema. -Prof constata que o nível de dificuldade das palavras cruzadas para alguns alunos é muito elevado e deveria ter recorrido à diferenciação -Alunos com nível de preparação avançado acabam a ficha de trabalho mais cedo e antes de passarem a atividade-horária, a professora coloca estes alunos a ajudar os que estão com dificuldades, dando o grande "I" de solicitações: aprendem todos, pois os colegas que vão ajudar não conhecem a ficha de trabalho dos outros.		-No decorrer dos trabalhos de grupo, prof adapta tarefas do nível básico, por verificar bom desempenho por parte dos alunos	
Diversifica instrumentos de avaliação	-alunos registam sobre comportamento, fatos e leitura e depois comunicam à professora que integra esses dados na avaliação				-Fichas de trabalho diferenciadas, tarefas diferenciadas dentro do grupo de trabalho -Escolha das músicas para análise -Elabora fichas de trabalho adaptadas para o aluno com currículo adaptado -Avisa que na aula seguinte (última do período) vai avaliar cadernos diários		-Estratégia de correção: porta-vozes dos grupos apresentam o trabalho feito no globo dando a turma para correção conjunta.		- Fichas de trabalho, trabalhos de grupo, filmes e BD, palavras cruzadas, jogo da Europa, todos como instrumentos de aprendizagem e, em simultâneo, de avaliação. -Aluna questiona a propósito do teste: "A prof avalia mesmo sem teste, por que faz testes?"	
Avaliação apoiada no reforço positivo	-após a leitura das autobiografias, prof reconhece o mérito dos alunos, reforçando: "muito bem...", em quase todos os alunos.				-professor vai apoiando e orientando os grupos ao longo da realização dos trabalhos -Nos análises, reforça os alunos com pior prestação: "Está quase! Tens de estudar um bocadinho mais" -Na correção dos testes reforça: "Nesta acertaram quase todos, estão de parabéns!"		-Reforço positivo de um aluno que não acerta na resposta: "Eu percebi que tu sabias, mas não estava bem explicado, pois não?" -Prof informa que corrigiu ficha de trabalho da aula anterior e reforça: "Bons resultados! Aceitaram praticamente tudo!"		-Durante a mini-aula para os alunos com mais dificuldade, prof reforça constantemente: "É isso mesmo! Continue!" -Alunos do grupo 1 constatarem que tiveram tudo certo na ficha de trabalho e comunicam com entusiasmo à prof que reforça: "Muito bem! Muito bem assim!" -Distribuição das fichas de trabalho corrigidas sem feedback -Na correção do jogo da Europa, os alunos são constantemente reforçados positivamente: "Muito bem! Bom trabalho!" -Reforço positivo quando a tarefa se torna mais difícil (palavras cruzadas dos monumentos): "É isso mesmo, reis como tu sabes!"	
Interacção/ diálogo regular sobre avaliação	-grelha com registos diários sobre comportamento, fatos de material, trabalhos de casa, etc. e projetada em todas as aulas, conforme vai havendo necessidade de a completar, todos os alunos visualizam o seu desempenho e muitos fazem comentários: "Ainda não fizeste um TPC", o meu nome está limpinho, tenho de melhorar, etc." -os próprios alunos, ao comentarem e avaliarem os trabalhos dos colegas, referem vários critérios, como: criatividade, correção sintática, coerência, etc.: notam-se habitos de retrocorreção e avaliação. -prof faz registos sobre o desempenho dos	-"Os alunos preocupam-se em verificar o seu desempenho nas grelhas de registos de avaliação e noto que isso melhorou o seu aproveitamento geral, bem como o respeito pelos regis..." -prof refere que vai começar a projetar a grelha relativa ao desempenho na escrita, leitura, f			-Diálogo constante sobre os critérios de avaliação dos trabalhos e fichas a realizar na aula, que são clarificados antes da atividade e referenciados ao longo da aula. -Prof questiona os alunos sobre o teste de avaliação: o que acharam simples, o que foi mais complicado; alunos a aluno refere sobre as dificuldades no teste e prof ouve todos. -Alunos autoproõem-se para análise de flauta e logo após há diálogo sobre o desempenho e a possibilidade de melhorar. -Depois da construção da orquestra, prof reúne com cada grupo para discutir a avaliação: alunos autocrítica-se e autocrítica-se com o acordo do grupo. -Pelo relatório crítico sobre as aulas aos alunos	- " Agora os alunos têm sempre roto na matéria e os resultados são parilizados, porque eles fazem parte do processo"	-Prof informa que corrigiu ficha de trabalho da aula anterior e reforça: "Bons resultados! Aceitaram praticamente tudo!" -Explicativos, antes de iniciar a atividade, os critérios de avaliação do trabalho que iam desenvolver, mencionando também os relativos às competências sociais (participação, empenho, interesse, etc.)		- Prof recolhe trabalhos e avisa que vão falar sobre a sua avaliação na aula seguinte e avaliar o desempenho em toda a unidade didática. Aluna responde: "Vamos fazer uma apreciação geral dos trabalhos..." -Na aula seguinte há diálogo sobre os resultados obtidos e os alunos participam: prof projeta os dados da avaliação (fichas de trabalho, comportamento, participação, etc.) e evidencia que são muito bons; no entanto, aponta algumas problemáticas individualmente e formas de os ultrapassar. Mas os alunos não falam muito sobre o seu desempenho... -alunos vão fazer uma avaliação por	

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

	alunos aos trabalhos realizados, mas não pontua de imediato com os alunos (como acontece com os registos do saber-ver)	na sala de aula e registar o desempenho de cada um no momento, dando um feedback imediato, tal como acontece com os registos do desempenho no saber-ver.					questionário	-Prof. questiona os alunos sobre os conteúdos a colocar no teste.
Avaliação abrangente (todos os domínios do saber)	-os próprios alunos, ao comentarem e avaliarem os trabalhos dos colegas, referem vários critérios, como: criatividade, correção sintática, coerência, etc.; notam-se hábitos de heterocorreção e avaliação.			- grelha com registos diários sobre comportamento, falhas de material, trabalhos de casa, trabalhos de grupo, análises, testes de avaliação, etc.		-explicativos, antes de iniciar a atividade, os critérios de avaliação do trabalho que iam desenvolver, mencionando também os relativos às competências sociais (participação, empenho, interesse, etc.)		- grelha com registos diários sobre comportamento, falhas de material, trabalhos de casa, trabalhos de grupo, análises, testes de avaliação, etc.
Avaliação como formação	-No final dos exercícios de leitura, e correção dos especialistas do dia, prof. começa conjuntamente, mas antes verifica-se de que todos terminaram e marcam tem diários ou dificuldades: não se detetam erros nos exercícios, com este método de correção e acompanhamento dos alunos. -Antes da correção da ficha biográfica de Anne, professora pede opinião dos alunos sobre o filme: aborda o tema da 2ª guerra mundial, nazismo, intolerância, etc.	-Durante a realização do trabalho de pesquisa sobre a biografia, prof. vai acompanhando e orientando, dando feedbacks atempados e deixando reformular. -“Os alunos preocupam-se em melhorar o seu desempenho nas grelhas de registos de avaliação e auto que isso melhorou o seu aproveitamento geral, bem como o respeito pelas regras...”		- Auto e heterocorreção dos trabalhos realizados - Feedback sobre os trabalhos, atempadamente, a fim de reformular eventuais erros. - Prof. acompanha a realização dos testes e avisa os alunos para eventuais erros, sem adiantar nenhuma resposta. Responde positivamente à questão: “Prof. posso repetir o teste?” - Alunos podem repetir audição da mesma música as vezes que quiserem até atingirem a nota que querem. -Prof. propõe e corrige teste de avaliação com os alunos e só depois dá as classificações		-correção conjunta dos exercícios. -Estratégia de correção: porta-vozes dos grupos apresentam o trabalho feito no globo móvel à turma para correção conjunta. -Após esclarecer todas as dúvidas sobre a atividade e tarefas a realizar, professora divide turma em grupos (por nível de preparação) e vai acompanhando a realização da ficha de trabalho individualmente.		- Mapa conceitual é corrigido conjuntamente, mas antes a professora corrige e apoia individualmente o seu preenchimento. -Prof. acompanha individualmente a realização das fichas de trabalho e retira dúvidas: ao escrever, os alunos vão efetivamente, construindo aprendizagens, visíveis nas expressões: “Análise da perspetiva!” -correção conjunta dos trabalhos, onde cada aluno vai colocar um símbolo representativo de cada capital no respetivo mapa.
Assume responsabilidade no (in)processo		-Reconhece melhorias nos resultados devido aos novos métodos implementados		- Diálogo sobre os resultados dos testes e em conjunto com os alunos, escrutou as dificuldades. -Pediu relatório crítico sobre as aulas aos alunos (anónimo)	-Reconhece melhorias nos resultados devido aos novos métodos implementados		-Reconhece melhorias nos resultados devido aos novos métodos implementados	-Reconhece melhorias nos resultados devido aos novos métodos implementados
Respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno	-Não retira apresentação sobre biografia antes de todos os alunos a terem copiado -prof. tenta acelerar o ritmo de trabalho, mas respeita os mais lentos: “Vamos lá, ainda queremos ler alguns trabalhos hoje!” Os que não terminaram podem fazê-lo em casa. -No final dos exercícios de leitura, e correção dos especialistas do dia, prof. começa conjuntamente, mas antes verifica-se de que todos terminaram e marcam tem diários ou dificuldades: não se detetam erros nos exercícios, com este método de correção e acompanhamento dos alunos. -Projeto o filme da Anne Frank 1.ª vez, antes da realização do exercício (diferenciado conforme o nível de preparação) biografia de Anne. No intervalo, clarificam todas as dúvidas sobre o filme.			-Prof. dá tempo para todos escreverem os apontamentos do quadro, apesar de ser uma turma com ritmo lento e desatendem bastante nesta tarefa. -Respeito o ritmo dos grupos, planificando atividades-âncora para os alunos mais rápidos. -Permite a cada aluno escolher a sua música para audição. -Cada aluno toca a sua música (clima) quando se sente preparado e pode repetir a audição sempre que quiser.		-Alunos que escrevem as tarefas mais rapidamente são encaminhados para a realização de atividades-âncora, enquanto aguardam a conclusão do trabalho por parte dos colegas, revelando muito respeito pelo ritmo de trabalho de cada um. -Após esclarecimento de todas as dúvidas sobre a atividade e tarefas a realizar, professora divide turma em grupos (por nível de preparação) e vai acompanhando a realização da ficha de trabalho individualmente.		-Empõe os conceitos-chave para registo no caderno diário, sendo que dá tempo para que todos digam os seus registos. -Adota recursos e estratégias diferenciadas e apoia individualmente
Centra-se nos alunos com mais dificuldade	-apresentou tarefas diferenciadas -prof. faz diários em conjunto mas também individualmente, centrando-se nos alunos com mais dificuldades -prof. dá apoio individualizado aos alunos que não conseguem realizar a atividade mesmo com as orientações dos especialistas do dia, enquanto o resto da turma continua a trabalhar autonomamente com os especialistas. -prof. vai acompanhando o preenchimento da ficha biográfica Anne Frank, principalmente, junto dos que têm mais dificuldade.			- Com as atividades-âncora o professor tem mais tempo, sem perturbações na sala de aula, para ajudar os alunos que apresentam mais dificuldades em algumas tarefas. - Faz diferenciação por nível de preparação: fichas de trabalho adaptadas para o alunos com NEE sobre os conteúdos que está a lecionar em Ed. Musical. -Aluno do Ensino Especial faz uma cópia (Língua Portuguesa) enquanto a aula decorre, não acompanhando a turma em Ed. Musical. -Aluno com NEE já participa nos trabalhos de grupo na última aula assistida (construção da sinopse)	-Elabora fichas de trabalho adaptadas para o alunos com NEE sobre os conteúdos que está a lecionar em Ed. Musical.	-Atividade-âncora permitiu dedicar mais tempo aos alunos com mais dificuldades. -prof. altera planificação inicial para incluir o acompanhamento de 3 alunos que não estiveram presentes na aula de iniciação aos conceitos-chave (qualidade em detetamento da quantidade). -Após esclarecimento de todas as dúvidas sobre tarefas a realizar, professora divide turma em grupos (por nível de preparação) e vai acompanhando a realização da ficha de trabalho individualmente.		-Mais uma vez, depois de constatar as dificuldades dos alunos na aula anterior, organizou um grupo para (re)explicar os conteúdos-chave, enquanto a restante turma se dedica a atividades-âncora que irmaçam...

Quadro 33: Categorização dos registos de observação de aulas e entrevistas sobre avaliação após a oficina III

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

De remarcar que todos os professores evoluíram muito neste aspeto da avaliação como diálogo e formação, inclusivamente, o professor 4 revela já uma atuação completamente em sintonia com o paradigma de uma avaliação formativa alternativa, dialogada e participada, como mostram as evidências observadas:

“Antecipadamente, professor discutiu e negociou os critérios de avaliação da webquest com os alunos: alunos alteraram proposta inicial do professor, redefiniram percentagens e alteraram critérios. Diálogo constante sobre os critérios de avaliação dos trabalhos e fichas a realizar na aula, que são clarificados antes da atividade e relembrados ao longo da aula. Professor questiona os alunos sobre o teste de avaliação: o que acharam simples, o que foi mais complicado; aluno a aluno reflete sobre as dificuldades no teste e professor ouve todos e regista. Alunos autopropõe-se para audição de flauta e logo após há diálogo sobre o desempenho e a possibilidade de melhorar. Depois da construção da orquestra, professor reúne com cada grupo para discutir a avaliação: alunos autoavaliam-se e autoclassificam-se com o acordo do grupo”.

Para reforçar esta nossa suspeita de mudança, evolução, desenvolvimento profissional docente no que à diferenciação pedagógica diz respeito, nesta fase da investigação, procedemos à análise dos questionários finais sobre a temática. Comparando as respostas do final da formação com as conceções iniciais dos formandos (atrás expostas no quadro 28), podemos concluir que a transformação foi significativa, como revela o quadro 34.

De notar que apenas uma há uma resposta negativa, neste questionário, à questão “Tem por hábito recorrer a estratégias de diferenciação pedagógica?”, o que significa que todos consideram, neste momento do processo formativo, que diferenciam nas suas aulas.

A única referência negativa é ainda mais curiosa, pois evidencia a transformação operada nas conceções e práticas da docente, uma vez que esta já tinha implementado uma intervenção diferenciada com todas as suas turmas, quando refere:

“Não tinha por hábito diferenciar, por até então pensar que diferenciar era apoiar os que tinham dificuldades, agrupando-os em tutorias ou pares ou então, tendo em conta critérios de correção menos rígidos. O que quero dizer é que nunca apliquei os métodos de diferenciação pedagógica por estar completamente errada sobre o verdadeiro significado de diferenciar”.

CONCEÇÕES DOS FORMANDOS SOBRE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA (análise de questionários) – APÓS A OFICINA III

O QUE ENTENDO POR DIFERENCIAÇÃO E PARA QUE SERVE?	A QUEM SE DESTINA A DIFERENCIAÇÃO?	EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS JÁ USEI/OUVI FALAR	TEM POR HÁBITO RECORRER A ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO?		QUE IDEIA TENHO DA EFICÁCIA DA DIFERENCIAÇÃO?
			SIM	NÃO	
<p>-promoção de estratégias que permitam a todos os alunos evoluir, independentemente das suas dificuldades/competências. Serve para assegurar que as oportunidades de aprendizagem são iguais para todos.</p> <p>-é o respeito pelo aluno enquanto um todo, com ritmo de aprendizagem próprio, sendo a sua aprendizagem um processo complexo, implicando a apropriação pessoal de experiências. Serve para fazer chegar a todos os alunos o sucesso educativo desejado.</p> <p>-significa que a planificação da aula está estruturada para atender a todos os alunos, permitindo aos professores acompanhar e trabalhar com os alunos que apresentarem mais dificuldades de aprendizagem. Serve para acompanhar todos os alunos, atendendo ao seu ritmo de aprendizagem, utilizando diferentes recursos, mas com o mesmo objetivo.</p> <p>-encontrar estratégias que consigam ir ao encontro dos interesses e ritmos de aprendizagem de cada aluno desde o que tem dificuldades até aquele que necessita de ampliação. Serve para motivar os alunos e para manter o seu interesse pelas matérias escolares.</p> <p>- é a adequação das práticas letivas aos diferentes perfis de aprendizagem dos alunos. Serve para ir ao encontro da diversidade de alunos, às suas diferentes</p>	<p>-a todos os alunos. Todos eles são diferentes e todos beneficiam de um ensino diferenciado.</p> <p>-a todos os alunos: todos são diferentes.</p> <p>-a todos os alunos. Uma vez que os ritmos de aprendizagem são diferentes, a aula deve estar preparada para dar resposta a todos através da diversificação de recursos.</p> <p>-a todos os alunos, porque cada indivíduo tem os seus interesses, ritmos e modos de aprendizagem próprios.</p> <p>-a todo o tipo de alunos, pois todos são diferentes e merecem que lhes seja dada oportunidade de, à sua maneira, aprenderem, independentemente de terem mais ou menos</p>	<p>-níveis de progressão pedagógica diferentes em função do nível de desempenho dos alunos.</p> <p>-fichas de avaliação diferenciadas.</p> <p>-escolha dos conteúdos para avaliação (dentro do proposto pelo professor).</p> <p>-trabalhos de grupo por níveis de competência; fichas diferenciadas.</p> <p>-no 1º ciclo há mais do que um nível na turma, por isso diferencia-se</p>	<p>-sempre: grupos de nível e propostas de atividades diferenciadas; entretida através de alunos tutores.</p> <p>-?: aluno tutor.</p> <p>-sempre: livro-resumo da matéria para consulta na aula; possibilidade de melhoria de notas; escolha dos conteúdos para avaliação (dentro do proposto pelo professor).</p> <p>-sempre: apoio individualizado, trabalhos de grupo por níveis de competência; fichas diferenciadas.</p> <p>-sempre: adequação aos conteúdos dos alunos; propostas de trabalho diferentes; dar mais tempo; grupos flexíveis, etc.</p> <p>-sempre: recursos/instrumentos alternativos; atividades-âncora; livros-resumo da matéria; tarefas graduativas, etc.</p>	<p>-não tinha, por até então pensar que diferenciar era apoiar os que tinham dificuldades, agrupando-os em tutorias ou pares ou então, tendo em conta critérios de correção menos rígidos. O que quero dizer é que nunca apliquei os métodos de diferenciação pedagógica por estar completamente errada sobre o verdadeiro significado de diferenciar.</p>	<p>-É eficaz, potenciadora do sucesso e fomenta aulas motivantes.</p> <p>-Excelente, pois possibilita a aprendizagem dos alunos.</p> <p>-Traduz-se na melhoria global dos resultados escolares, aumentando a percentagem de sucesso.</p> <p>-através da diferenciação acedo certamente aos interesses dos diferentes alunos e aos ritmos de aprendizagem de cada um.</p> <p>-a pedagogia diferenciada é eficaz, no entanto, dada a grande diversidade de alunos e a extensão dos programas, nem sempre se pode aplicar na sua plenitude.</p> <p>-é muito elevada.</p>
<p>formas de ser, de estar e de aprender e possibilitar ou facultar meios para que realizem aprendizagens.</p> <p>-aplicação de múltiplas abordagens (conteúdo, processo e produto), diversificando-se estratégias de ensino, conforme as necessidades, interesses e perfil dos alunos. Serve para satisfazer todas as necessidades de aprendizagem dos alunos, para promover o sucesso de todos os alunos.</p> <p>-diferenciar o processo educativo, independentemente de os objetivos serem os mesmos para todos, elaborando percursos com tarefas distintas para cada aluno/grupo de alunos, dentro da mesma turma com o objetivo de chegar à mesma meta. Diferenciar estratégias, recursos e produtos de acordo com os perfis de interesses, necessidades e capacidades de cada aluno. Serve para permitir que todos brilhem; respeitar os ritmos de aprendizagem, bem como interesses e necessidades; contextualizar e orientar tarefas permitindo uma aprendizagem ativa, construtiva e mais significativa; promover a escola inclusiva, com tarefas com o mesmo fim, ficando garantidas as oportunidades de sucesso para todos.</p>	<p>capacidades.</p> <p>-a todos os alunos, pois as suas necessidades e perfis de aprendizagem, para além dos seus interesses, são distintos.</p> <p>-a todos os alunos, ou seja, não só aos que revelam dificuldades, mas também àqueles que não as têm, permitindo chegar a todos, dando-lhes iguais oportunidades de sucesso.</p>	<p>atividades, estratégias, etc.</p> <p>-diferenciação de estratégias/atividades.</p> <p>-estratégias e recursos diferenciados (jogos, por exemplo).</p>			

Quadro 34: Dados dos questionários sobre concepções de diferenciação pedagógica no final da oficina III

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação**
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

Outro aspeto interessante na leitura deste quadro é o facto de todos os docentes considerarem agora, após a oficina de formação, que a diferenciação pedagógica se destina a todos os alunos na sala de aula, contrariamente ao que haviam assinalado no questionário inicial, onde referiam maioritariamente que este processo era destinado aos alunos com dificuldades, deficiências, etc.

Todos estes comentários, respostas e práticas dos professores revelam, quanto a nós, uma profunda alteração nas suas conceções e *praxis*, mostrando-se mais informados, disponíveis e interessados neste ponto fundamental da escola inclusiva, que é a diferenciação.

6.3.6. Instrumentos diferenciados - planificações e recursos construídos em contexto de formação

Importa relembrar, antes de mais, que todos os elementos do grupo de formação (amostra III) seguiram os mesmos passos metodológicos: diagnosticando, em primeiro lugar, o nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem dos alunos, através da técnica de questionário; planificando, seguidamente, de modo diferenciado, segundo as dificuldades, necessidades e interesses detetados; implementando a planificação cuja observação ficou registada em grelhas (ver anexos 2.3.3.), posteriormente discutida em conjunto - formando-formadora (anexo 2.3.7.), levando a reflexões, conclusões e reformulações no processo de ensino.

Assim, pudemos basear a nossa análise também nos dados obtidos através dos instrumentos construídos pelos formandos (questionários de pré-avaliação aos alunos, planificações e recursos), para além dos registos oriundos da observação direta e das entrevistas na pós-observação.

Apresentamos um exemplo dos instrumentos utilizados pelos professores nas diversas fases da intervenção diferenciada, alertando para o facto de todos os outros se encontrarem disponíveis no anexo 2.3.6., no sentido de melhor ilustrar o trabalho desenvolvido pelos docentes neste âmbito e sua importância para a construção de práticas mais diferenciadas, como já analisamos atrás, referindo-nos aos resultados obtidos.

O primeiro instrumento construído pelos formandos na oficina III foi, então, um questionário diagnóstico de interesses, perfil de aprendizagem e nível de preparação dos alunos, para, coerentemente, poderem passar à planificação de uma unidade didática, como mostra o exemplo que segue (ilustração 31).

Após o diagnóstico feito, os formandos passaram à elaboração do segundo instrumento da intervenção diferenciada: a planificação de uma unidade didática com base nos interesses, perfil e nível de preparação de cada aluno da turma, permitindo um agrupamento flexível e coerente, estratégias e recursos diferenciados, com vista à obtenção do sucesso de todos, cumprindo os objetivos mínimos e os conceitos-base da unidade didática.

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Questionário sobre o próximo tema a estudar – “A Localização Absoluta”:

Este questionário destina-se à preparação das próximas aulas, onde iremos abordar a o tema acima referenciado e não à avaliação dos teus conhecimentos. É importante que respondas com sinceridade, para que as aulas vão ao encontro dos teus interesses e necessidades.

1. O que sabes sobre:

- a) O objetivo da localização absoluta? _____
- b) O que é uma rede cartográfica? _____
- c) Quais as coordenadas geográficas? _____
- d) Quantos países da Europa consegues localizar: ☐ < de 10 ☐ 10 a 20 ☐ 21 a 30 ☐ 31 a 40 ☐ > 40
(completa a tabela, atrás desta folha, com o nome dos países da Europa que consegues localizar)
- e) Quantas capitais da Europa consegues identificar: ☐ < de 10 ☐ 10 a 20 ☐ 21 a 30 ☐ 31 a 40 ☐ > 40
(completa a tabela, atrás desta folha, com o nome das capitais dos países da Europa que consegues identificar)

2. Estes são alguns subtemas que vamos estudar sobre “A Localização Absoluta”. Refere os 3 que mais te agradam, numerando-os de 1 a 3 (1 o mais preferido e 3 o menos preferido).

	A rede cartográfica (Linhas imaginárias da superfície terrestre)	SUBTEMA 1
	As coordenadas geográficas (Latitude e Longitude)	SUBTEMA 2
	Países e Capitais da Europa	SUBTEMA 3

3. Como gostas de aprender?

AGRUPAMENTOS	Em grupo	
	Sozinho	
	Em pares	
ABORDAGEM DE CONTEÚDOS	Percebo melhor quando ouço o professor a explicar	
	Percebo melhor quando leio	
	Percebo melhor quando pesquiso/investigo	
	Percebo melhor quando vejo imagens/filmes	
	Percebo melhor quando há jogos/competição	
	Percebo melhor quando _____	
PRODUTO: DEMONSTRAÇÃO DE APRENDIZAGEM	Prefiro demonstrar o que aprendi oralmente, falando para a turma e/ou professor	
	Prefiro demonstrar o que aprendi escrevendo um texto	
	Prefiro demonstrar o que aprendi desenhando	
	Prefiro demonstrar o que aprendi _____	
ORIENTAÇÃO/ PODER DE DECISÃO	Gosto de ser eu a decidir o que vou fazer, as tarefas que vou executar	
	Gosto que seja o professor a orientar o meu trabalho, definindo tarefas	
MODO DE ESTAR	Aprendo melhor sentado na secretária	
	Aprendo melhor agindo, movimentando-me	

Obrigada pela tua colaboração!

Ilustração 31: Questionário diagnóstico de interesses, nível de preparação e perfil de aprendizagem dos alunos - Geografia.

A planificação constituiu um instrumento basilar, pois permitiu refletir previamente sobre a realidade da turma, repensar estratégias e antever/ precaver problemas/ dificuldades. Esta estratégia vai ao encontro do que Montero (2005: 52-55) defende sobre a planificação enquanto discurso reflexivo e, simultaneamente, como oportunidade de relacionar os conhecimentos teóricos com as situações reais de sala de aula, antecipando, prevenindo situações.

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

Apresentamos um exemplo de uma planificação diferenciada elaborada por um formando (quadro 35), mas podemos encontrar todas as outras no anexo 2.3.6.:

Planificação de uma intervenção pedagógica diferenciada sobre a Unidade Didática 2 “Diários e biografias” – 6º ano:							
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA GRADUAL DE ESTRATÉGIAS POR NÍVEL DE PREPARAÇÃO/INTERESSE/PERFIL (Gestão Flexível):							
Conteúdos	NÍVEL DE PREPARAÇÃO	Estratégias / atividades			Competências a desenvolver	Produtos possíveis	Avaliação formativa/ dialógica
		BÁSICO	MÉDIO	AVANÇADO			
Características da biografia/autobiografia	1	Apresentação de um powerpoint sobre as características da autobiografia.			Compreensão Oral		- Grilha de OD: saber ser e competências essenciais (critérios negociados/ definidos no início do ano) - grilha de avaliação do trabalho/produto a negociar: 40% correção científica; 40% correção linguística; 10% originalidade; 10% apresentação (oral ou escrita). - Avaliação do portfólio (critérios negociados/ definidos no início do ano)
	2	Completa uma ficha autobiográfica	Registo orientado de uma autobiografia	Registo autónomo da autobiografia...	Compreensão Oral Escrita / CEL	Ppt com imagens (autobiografia) Autobiografia	
	3				Leitura/ Escrita	Apresentação oral à turma Divulgação no blogue	
	4	Apresentação das autobiografias			Expressão Oral/ Escrita/ Leitura		
	AA	Realização de uma autobiografia escolar			Escrita/CEL	Opção do aluno	
Biografia/Diário	1	Apresentação de um powerpoint sobre as características da biografia.			Compreensão Oral		- grilha de OD: saber ser e competências essenciais (critérios negociados/ definidos no início do ano) - grilha de avaliação do trabalho/produto a negociar - Avaliação do portfólio (critérios negociados/ definidos no início do ano)
		Visualização do filme <i>Anne Frank</i> para redação da sua biografia				Registo orientado da biografia (FT)	
	2	Registo orientado da biografia ...	Registo autónomo da biografia ...	Registo autónomo da biografia ... com inferências do filme	Leitura/ Escrita	Ppt com imagens (biografia) Biografia ilustrada (desenho) Simulação de uma entrevista (dramatização) Apresentação oral à turma	
	3	Apresentação da biografia.			Compreensão do Oral	Artigo para publicação no blog	
	4	Comparação dos registos com os de outros alunos fornecidos pela prof. e reformulação	Comparação dos registos com os dados de livros sobre o assunto e reformulação	Comparação dos registos com o par e reformulação	Leitura/ Escrita	Mapa, descrição do percurso. Outros a negociar.	
	5	Escrever uma página de diário com base nas biografias estudadas (manual: Charlot, Mozart)			Escrita		
	AA	Trabalho de pesquisa biográfica sobre os compositores.			Escrita/CEL	Opção do aluno	
AVALIAÇÃO SUMATIVA: TESTE							
OD – Observação Direta; FT – Ficha de Trabalho; AA – Atividade-Ancora							

Quadro 35: Planificação de uma intervenção pedagógica diferenciada - Língua Portuguesa

Planificada a unidade didática, foi tempo de passar à construção dos recursos a utilizar durante a intervenção pedagógica diferenciada. Nesta fase, devemos realçar a capacidade inovadora e criativa dos formandos que elaboraram variadíssimos e muito interessantes instrumentos, colaborativamente na maioria dos casos. Desde a utilização do quadro interativo, pesquisas orientadas na web (aplicando conhecimentos apreendidos na oficina anterior relativa à avaliação eletrónica), mapas gigantes, tesouros, bandas desenhadas, livros de apoio, fichas diferenciadas, imagens, globos mudos, jogos (baralho de cartas de forma física, batalha naval de coordenadas, rosa-dos-ventos para construir, etc.).

A maioria dos recursos estão disponíveis em anexo (2.3.6.), no entanto alguns são artefactos físicos que não podem ser armazenados em formato digital, pelo que resolvemos expor algumas fotografias (ilustração 32) no sentido de melhor clarificar o que acabamos de referir sobre a criatividade, novidade e relevância dos recursos construídos:



Ilustração 32: Fotografias de alguns recursos contruídos/utilizados pelos formandos nas aulas diferenciadas.

Mais uma vez, no final da oficina III, procedeu-se à avaliação dos instrumentos contruídos pelos formandos, desde o questionário-diagnóstico, passando pela planificação, recursos e instrumentos, até à capacidade de partilha e reflexão aquando da sua construção, com o objetivo de questionar e refletir sobre a prática e, eventualmente, reformulá-la. O resultado desta avaliação está concentrado no quadro (36) que se segue:

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

Peso:	30			50			50			50			50			20			250						
Critérios de avaliação:	Questionário de pré-avaliação dos alunos			Planificação de uma intervenção pedagógica diferenciada			Recursos construídos a utilizar na sala de aula			Instrumentos de avaliação			Partilha (apresentação dos instrumentos e resultados)			Reflexão e reformulação									
Parâmetros	Nível preparação	Interesses	Perfil aprendizagem	Geral	Conteúdo	Processo	Produto	Gestão	Variedade	Qualidade	Originalidade	Adequação	Apresentação	Formativa (fichas de trabalho e exercícios)	Sumativa (grelhas de sistematização de dados)	Tratamento dos dados	Apresentação ao grupo	Reflexão sobre a prática	Resultados obtidos	Partilha de instrumentos	Capacidade de trabalhar	Capacidade de refletir em grupo	Capacidade de reflexão e reformulação	TOTAL	
	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	25	25	10	10	10	10	10	10	10	10		
Angelina Vilaverde	10	10	10	10	10	10	10	10	8	8	8	10	8	25	25	0	0	0	0	10	10	10	10		202
Cristina Costa	10	0	10	10	10	10	10	10	10	10	8	10	10	25	25	5	0	10	10	10	10	10	10		223
Eduarda Rodrigues	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	25	25	0	0	0	0	10	10	10	10		210
João Horta	10	10	10	10	10	10	10	10	8	8	8	10	8	25	25	0	0	0	0	10	10	10	10		202
José Carlos Gomes	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	25	25	10	10	10	10	10	10	10	10		250
Manuela Araújo	10	10	10	10	10	10	10	10	8	8	8	10	8	25	25	10	10	10	10	10	10	10	10		242
Maria Manuel	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	25	25	10	10	10	10	10	10	10	10		250
Nuno Reininho	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	25	25	10	10	10	10	10	10	10	10		250
Paula Antonione	10	10	10	10	10	10	10	10	8	8	8	10	8	25	25	0	0	0	0	10	10	10	10	202	
Paula Tomaz	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	25	25	10	10	10	10	10	10	10	10	250	
Sara Gonçalves	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	25	25	10	10	10	10	10	10	10	10	250	

Quadro 36: Grelha de avaliação dos instrumentos diferenciados construídos pelos formandos

Pela análise dos dados relativos aos vários instrumentos da autoria de cada formando, podemos inferir o seu nível de excelência, sendo que os aspetos em que mais falharam estão relacionados não com o instrumento em si, mas com a posterior partilha e apresentação ao grupo da intervenção diferenciada implementada: uma professora, por motivos de força maior, faltou à sessão de trabalho em que se procedeu à apresentação dos instrumentos e seus resultados ao grupo; e quatro elementos do grupo viram-se impedidos de implementar a intervenção diferenciada na sala de aula (por não terem turma atribuída, em três destes casos, e por falta de tempo num outro), assim considerando não ter elementos suficientes para efetuar esta apresentação (referente aos resultados obtidos, tratamento de dados e reflexão sobre a prática).

6.3.7. Conclusões relativas à Oficina Parte III

Podemos dizer que, na generalidade, as principais conclusões referidas pelos docentes-formandos relativamente à oficina parte III foram ao encontro dos mesmos pontos essenciais:

1. “O processo formativo foi benéfico, uma vez que alterou, de forma significativa, as perceções/conceções sobre diferenciação pedagógica *versus* ensino hegemónico.
2. O processo de diferenciação pareceu, inicialmente, muito mais complexo e de difícil implementação do que o que se veio a verificar no final, apesar de trabalhoso.
3. Uma intervenção pedagógica diferenciada parece ser bastante mais eficaz em termos de sucesso educativo de todos os alunos na sala de aula, já que atende às necessidades, perfil e interesses de cada um, apresentando desafios adequados e motivadores, impulsionadores da aprendizagem.
4. Essa eficácia revelou-se, de forma bastante expressiva, nos resultados obtidos pelos alunos, mesmo ao nível dos tradicionais instrumentos de avaliação (testes/fichas de avaliação), comparativamente com outras avaliações similares realizadas noutros momentos e incidentes noutros conteúdos programáticos e conceitos-base (alguns destes últimos de mais fácil compreensão, na opinião dos docentes).
5. Todos os docentes mostraram interesse em continuar esta prática diferenciada nas suas salas de aula, devido aos incontestáveis resultados que obtiveram, não só ao nível de desempenho nos instrumentos de avaliação, mas também ao nível da motivação e interesse pelos conteúdos e processo de aprendizagem.
6. De realçar que os formandos estenderam a planificação diferenciada, que elaboraram, a todas as suas turmas do mesmo nível de escolaridade, por verificarem a sua utilidade e proveito, apesar de, para

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação**
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

efeitos da oficina de formação, apenas seria observada e seriam tidos em conta os dados relativos a uma única turma.”

Pensamos que estas conclusões são bastante animadoras e levam-nos a confirmar que a diferenciação pedagógica parece apresentar-se como uma solução coerente e responsável para o professor que pretende ensinar TODOS os alunos da sua turma, encarando a diversidade existente como uma mais-valia e não como um obstáculo ou dificuldade, abandonando conceções hegemónicas e excludentes, como referem os professores-formandos nas suas reflexões finais:

“Quando passei à implementação das aulas que havia planificado, tendo por base estratégias diferenciadas e atendendo ao diagnóstico do perfil de aprendizagem de cada aluno realizado previamente, pude desde logo verificar e tirar conclusões acerca do impacto que a diferenciação teria na qualidade das aprendizagens e no desempenho escolar dos alunos. Os alunos além de terem adorado as aulas, reconheceram o imenso trabalho que esteve por detrás da sua implementação e, acima de tudo, compreenderam, ao seu ritmo, os conteúdos inerentes às temáticas em estudo, que era o meu grande objetivo.”

“A oficina desenvolveu-se num clima descontraído, cooperativo e muito interativo, como se pretende que sejam estes momentos de formação e como a formadora nos habituou nas formações anteriores. Sobretudo, fomos estimulados e incitados a pensar na diversificação e na diferenciação das práticas para sermos cada vez mais bem-sucedidos na nossa prática profissional. Uma aula bem estruturada, diversificada e adaptada às capacidades, interesses e ritmos dos alunos, potencia as aprendizagens, permitindo uma maior evolução e evita a desmotivação. Quero operar transformações nos meus alunos, fazê-los evoluir e gostar cada vez mais da disciplina e, a par do conhecimento científico que é óbvio terei que ter, a diversificação e diferenciação de estratégias e práticas pedagógicas apresenta-se como um trilha que é necessário conhecer, dominar e percorrer.”

Todas estas conclusões nos levam também a estar cada vez mais próximo de poder confirmar a proposição que deu o mote ao Estudo de Caso onde se integra esta oficina e seus resultados: a formação de professores, nos moldes em que a concebemos e implementamos (num processo formativo de 150 horas) parece influenciar as conceções e práticas dos docentes envolvidos, rumo a uma educação verdadeiramente para todos, com iguais oportunidades de sucesso. É sobre estes dados e resultados transversais a todo o projeto formativo (oficinas I, II e III) que nos debruçaremos a seguir.

6.4. O projeto formativo como processo de (re)construção da identidade e desenvolvimento profissional

Um projeto incorporado, no entanto, também apresenta algumas armadilhas. A maior delas ocorre quando o estudo de caso concentra-se somente no nível de subunidades e não consegue retornar a uma unidade maior de análise. A avaliação de um programa que inclui as características do projeto como subunidade de análise, por exemplo, torna-se um estudo do projeto em si se não se fizer nenhuma investigação na unidade maior – ou seja: o “programa” (Yin, 2001: 66-67).



tenta às recomendações de Yin, dedicamos este apartado à análise geral do programa/ projeto de formação, depois de nos termos concentrado na análise das subunidades. A discussão dos dados resultantes da “investigação da unidade maior” (*Ibidem*) impunha-se, assim, neste final da dissertação, ainda antes das conclusões.

Desta forma, apoiamo-nos, para discutir as transformações ocorridas nos professores, por ação do projeto formativo que implementamos, no estudo de Alarcão e Roldão (2010) sobre “ Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional docente”. Relembramos que estas investigadoras concebem os profissionais do ensino como profissionais do desenvolvimento humano (2010: 16-17) e consideram que “os processos de formação dos professores, associados aos movimentos de descentralização e de atribuição de autonomia e responsabilidade às escolas, têm contribuído para a afirmação da identidade profissional dos professores que, cada vez mais, têm vindo a substituir o seu papel de funcionários pelo de profissionais”.

Porém, explicam as investigadoras, esta identidade profissional não é estática, antes um processo que implica movimento e transformação, que começa na formação inicial, com o questionamento, e se consolida na vida e prática docente, principalmente quando se começam a descobrir as possibilidades de intervenção social; é, então um processo de desenvolvimento humano em dois sentidos.

Este processo é, portanto, contínuo e parece estender-se por toda a vida profissional docente, sendo que a formação contínua tem um papel fundamental neste desenvolvimento, já que pode abrir novos horizontes, novas linhas de pensamento, promovendo reflexão e questionamento, logo, novas práticas, metodologias e estratégias. Ou seja: acreditamos, e verificamos com o presente estudo, que a transformação de concepções e *praxis* docentes pode ser muito impulsionada e instigada pela formação contínua nos moldes em que a concebemos, dentro de uma racionalidade prática e crítica, com bases na reflexão, colaboração e partilha de conhecimentos e experiências.

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

Dito isto, achamos que o *modelo ecológico de desenvolvimento humano* de Bronfenbrenner, que atrás (no marco conceitual – apartado 2.5.2.) já referimos e discutimos, pode dar um contributo para o estudo desta relação entre formação e mudança, esclarecendo e revelando o processo de transformação operada nos professores da nossa amostra, uma vez que este modelo foi já adaptado ao desenvolvimento profissional docente:

O modelo ecológico de desenvolvimento humano, da autoria de Bronfenbrenner, adaptado por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira Formosinho (1997) ao desenvolvimento profissional, tem vindo a revelar-se um referencial teórico estruturante da compreensão dos movimentos de autotransformação [docentes] (Alarcão e Roldão, 2010: 17).

Recapitulando, segundo este modelo, o desenvolvimento processa-se através de transições ecológicas que ocorrem quando um indivíduo realiza novas atividades e entra em interação com outros atores sociais; e foi com base neste modelo de Bronfenbrenner que se fez a adaptação para o desenvolvimento profissional, já que este último também implica interação com atores sociais, novas atividades e constantes transformações/transições.

Assim sendo, pareceu-nos este modelo, uma vez que é tido como referência e nos parece estudar de forma completa as mudanças ecológicas dos docentes, o ideal para fazer um estudo transversal das transformações ocorridas nos professores que constituem a nossa amostra. Este procedimento parece-nos ainda mais interessante e pertinente, se tivermos em conta as indicações de Alarcão e Roldão (2010: 18-19) sobre a falta de investigação no âmbito da formação em exercício:

Se, ao nível da formação inicial, estas transformações ecológicas têm já sido estudadas (Sá-Chaves, 2000; Oliveira-Formosinho, 2002), tem ainda sido pouco explorada a influência que, sobre os professores em exercício, exerce a frequência de cursos de mestrado, a experiência e o contacto com a investigação e os investigadores [...] de que resultam, a nosso ver, transições ecológicas interessantes e determinantes no processo de desenvolvimento profissional.

Importa ainda remarcar que as autoras citadas partilham da nossa perspetiva prática e crítica de formação, tanto no processo inicial como no continuado. Em ambos os casos, explicam, é fundamental a colaboração, a reflexão (“mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem”) e a partilha (Alarcão & Roldão, 2010: 19). Neste enquadramento conceitual, as investigadoras desenvolveram um estudo, cujos resultados nos interessam aqui comparar com os nossos, pois é relevante a coincidência de conclusões, apesar de estas se dedicarem ao processo “supervisivo” de formação inicial, e nós ao contínuo:

O projecto *Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional*, com o subtítulo *Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*, decorreu entre Maio de 2003 e Dezembro de 2004, e teve como finalidade estudar os processos e a influência da supervisão e dos contextos institucionais na construção da identidade profissional dos estudantes/futuros professores e no desenvolvimento dessa mesma identidade pelos professores, quando inseridos em situações de investigação-ação-formação em contexto de trabalho (Alarcão & Roldão, 2010: 21-22, itálico das autoras).

Paralelamente, o nosso projeto tem igualmente a finalidade de estudar os processos e a influência da formação (contínua) na (re)construção/ transformação da identidade profissional, não dos futuros professores, mas dos professores já em exercício, também quando inseridos em situações de investigação-ação-formação, e acrescentaria colaboração e partilha, em contexto de trabalho.

Daí o cruzamento de dados entre os dois estudos nos pareça tão pertinente e tenhamos optado por apresentar os dados, sobre o nosso projeto formativo e sua influência no desenvolvimento profissional dos docentes que constituem a nossa amostra, pela mesma ordem dos apresentados pelas investigadoras citadas (que, por sua vez, o fizeram tendo em conta as categorias inerentes ao seu estudo), a saber:

- (i) processos de construção e desenvolvimento da identidade profissional;
- (ii) transições ecológicas;
- (iii) influência da supervisão nos processos de construção e desenvolvimento profissional;
- (iv) influência dos contextos (e sua articulação) nos processos de construção e desenvolvimento profissional;
- (v) qualidade da supervisão;
- (vi) conceção do professor (emergente).

6.4.1. Processos de construção e desenvolvimento da identidade profissional

Como processos de (re)construção e desenvolvimento da identidade profissional, sobressaem do estudo de Alarcão e Roldão (2010: 26) as seguintes dimensões: auto-implicação, socioconstrutivista; referência à ação, analítico-reflexiva; permanente reconstrução, intemporal e historicamente contextualizada. O esquema que se segue é bastante elucidativo:

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

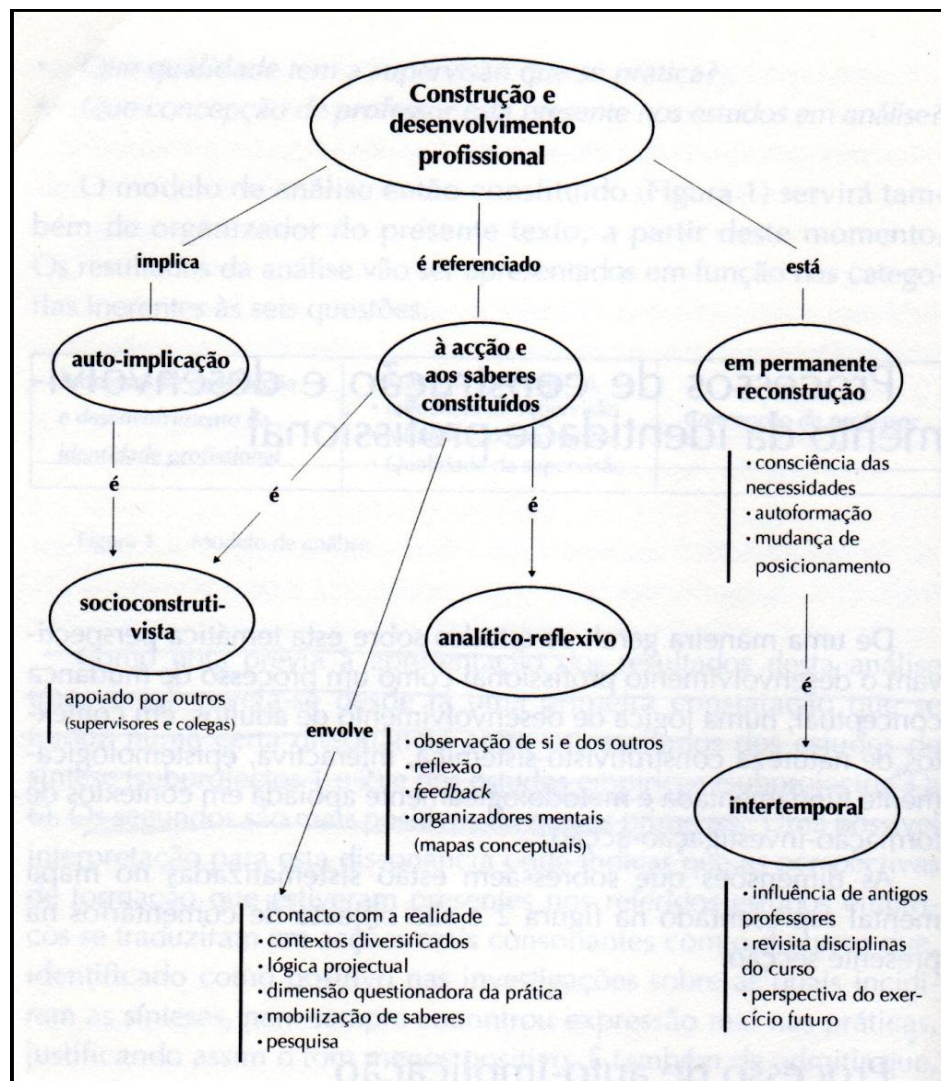


Ilustração 33: Processos de construção e desenvolvimento profissional (Fonte: Alarcão & Roldão, 2010: 26).

Ora, pela análise dos dados recolhidos ao longo do processo formativo que orientamos/supervisionamos, entre 2009 e 2012, podemos referir que as conclusões se aproximam muito das retiradas pelo estudo que aqui tomamos como referência, ao nível dos processos de (re)construção e desenvolvimento profissional, como exporemos a seguir.

A **implicação e envolvimento pessoal dos professores** mostrou-se, na opinião destes e nossa opinião, fundamental no seu processo de transformação/mudança/ construção de concepções e práticas docentes, como aliás, já tinham constatado outros estudos:

O envolvimento pessoal é fundamental na construção da profissionalidade. Esta constatação está de acordo não só com a percepção experienciada pelos professores, mas também com os resultados de investigações várias produzidas em contextos diversificados (Alarcão & Roldão, 2010: 25).

Também concordamos com o facto de envolvimento/implicação pessoal não ser sinónimo de individualismo, aspeto sobre o qual já nos debruçamos atrás nesta dissertação, a propósito da formação contínua e a mudança (apartado 2.6.2.). Daí estarmos de acordo com a **perspetiva socioconstrutivista de formação**, como também já fundamentamos no marco concetual construído (Zeichner, 2008), uma vez que pudemos constatar, através da observação direta e das reflexões dos próprios formandos, que o trabalho colaborativo, a partilha de conhecimentos e experiências, para além de ser um dos aspetos mais apreciados no projeto de formação em causa, revelou-se um fator essencial no processo formativo, orientando o trabalho de forma muito positiva e produtiva. No entanto, ao contrário do que constatarem as autoras Alarcão e Roldão, não detetamos quaisquer referências negativas relacionadas com o espírito de competição, talvez por estarmos em presença de um grupo de docentes em exercício e não de grupos de estágio perante a tensão da avaliação.

A **aproximação da formação à prática pedagógica, à situação de sala de aula, à ação** propriamente dita, foi outro aspeto que contribuiu para uma mudança/ transformação das conceções e práticas docentes, no estudo que desenvolvemos, já que os professores puderam aplicar, experimentar, implementar as novas técnicas, recursos e metodologias, levando a novas reflexões e questionamentos e, assim, progredindo em termos de desenvolvimento profissional. Apesar de se reportarem à formação inicial, também Alarcão e Roldão (2010: 28) referem que “este contacto privilegiado com a realidade da prática docente apresenta-se como provocador de questionamentos e pesquisas, mobilizador de saberes”. E, se é verdade que este contacto com a realidade, com a situação de sala de aula, é mais intenso e significativo para os professores em início de carreira, por serem os primeiros contactos com a profissão, pensamos que não é menos verdade que o questionamento dos professores já em exercício, por contarem com a experiência e maturidade de anos de docência, atingem, com certeza, níveis de questionamento e reflexão mais elaborados e complexos, já que a (re)construção implica uma desconstrução prévia de conceções, crenças, hábitos, práticas, por vezes de décadas. Ou seja: parece-nos importante, nos dois casos – formação inicial e continuada – a passagem da teoria à prática, o contacto com a realidade, a experimentação; no entanto, pensamos que esta ação é mais complexa na formação em exercício, pois implica mudanças mais profundas e transformações mais complexas.

Para que esta mudança pudesse acontecer, pareceu-nos igualmente importante o **processo “analítico-reflexivo”**, com base na observação “de si e dos outros”, na reflexão, autoavaliação, questionamento e feed-back (Alarcão & Roldão, 2010: 29-31). Implementamos o processo analítico-reflexivo durante todo o processo formativo, nomeadamente através da observação de aulas, implementação dos novos recursos e metodologias, seguida de uma reunião pós-observação/entrevista para reflexão individual e conjunta (discussão com o grupo) e, finalmente, tentamos sempre o feed-back antes, durante e depois da prática.

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Este método resultou, na opinião dos formandos e na nossa, na medida em que estes se sentiram acompanhados, apoiados e orientados, ao mesmo tempo que experimentavam o trabalho de uma forma colaborativa e interativa, como também referem as investigadoras nas suas conclusões:

Quando a reflexão é de natureza colaborativa e colegial, e incide sobre a atividade investigativa, a resolução de problemas, a análise de situações educativas e as interações em contextos diversificados, apresenta-se como uma estratégia de grande potencial formativo (Alarcão & Rodão, 2010: 30).

A **formação como processo inacabado**, em permanente reconstrução aparece como uma das constatações do nosso estudo também, pois os formandos referem muitas vezes que viram, ao longo deste processo formativo de 150 horas, as suas “concepções abaladas”; no entanto, admitem que este é o “início de um longo caminho a percorrer”. Ora, entendemos com isto que, uma vez desconstruídas antigas e *velhas* concepções, os professores sentiram a mudança como um processo em permanente evolução, tal como referem Alarcão e Roldão (2010: 32) relativamente à sua amostra:

O processo de construção profissional é um processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos atores da relação educativa [...]. Esta ideia de formação inacabada aparece traduzida nas expressões [dos professores].

Esta ideia de (re)construção profissional com base na reflexão, autoavaliação e autoformação permanentes, cujos resultados parecem ser mais duradouros e consistentes em termos de introdução de novas práticas pedagógicas, contrasta com o que atrás nesta dissertação denunciámos como mudanças impostas de “cima para baixo” ou de “fora para dentro” (Selwyn, 2008; Formosinho & Machado, 2010), cujos resultados não surtem o efeito desejado pois não envolvem os professores de forma direta e implicada, não atingido/transformando, por isso, as suas concepções ou práticas educativas. Igualmente, Alarcão e Roldão (2010: 32) denunciam esta situação, referindo:

Uma outra dimensão de reconstrução, menos positiva, constata-se nos estudos sobre formação contínua, campo em que se testemunha um mal-estar relacionado com o facto de os professores se sentirem sujeitos a perpétuas mudanças vindas do exterior e sobre as quais não têm nenhum poder, situação que não parece mobilizar mecanismos de autoformação sistémica, embora possa conduzir a momentos pontuais de autoformação.

Ora, a opinião dos professores que constituem a nossa amostra vai ao encontro desta perspetiva autoformativa e reflexiva de reconstrução profissional, já que a consideraram fundamental para a sua própria evolução/ desenvolvimento

profissional, afirmando que “a partir de certo momento, as coisas começaram a fazer sentido”.

Ainda na linha de pensamento que atrás expusemos de “cultura profissional” (Montero, 2005), Alarcão e Roldão (2010: 33) fazem referência à **construção da identidade profissional como um processo intemporal**, já que se estende no “eixo do passado-presente-futuro”. Ou seja: as experiências/vivências escolares, as crenças, educação e cultura dos docentes vão forçosamente influenciar o seu processo (trans)formativo; de qualquer forma, parece-nos importante revelar que, não obstante as diferentes crenças e culturas encontradas no seio da nossa amostra, todos os professores assumiram uma vontade de mudança, que se traduziu no desenvolvimento, segundo pudemos observar, de práticas avaliativas mais formativas e dialógicas, com o uso das TIC dentro desta perspectiva e, ainda, de práticas diferenciadoras em contexto de sala de aula. Com isto, pretendemos concluir que, apesar dos diversos pontos de partida e das diferentes “culturas profissionais” encontradas, o nosso projeto formativo parece ter provocado profundas alterações/mudanças nas conceções e práticas dos professores.

Desta forma, entendemos que, apesar dos estudos relacionados “com a implementação de Reformas [ministeriais] e suas implicações no desenvolvimento profissional” (onde a formação se apresenta como um **processo historicamente contextualizado**), apontarem uma predominância de formação contínua mais técnica do crítica e prática, “referenciado a “saber sobre” algum aspecto (tido como novo ou diferente), suscitado pelos normativos curriculares” (Alarcão & Roldão, 2010: 33-35), existem, segundo a mesma fonte, casos de “real desenvolvimento” profissional, onde a vertente crítica, reflexiva e colaborativa aparecem como estratégias fulcrais no processo formativo, cujo objetivo não é apenas a apropriação de novos saberes (impostos de “cima para baixo”), mas a melhoria da prática pedagógica. Muito embora estas situações de formação contínua crítica e prática “bem sucedidas” sejam “vividas como ilhas com escassa apropriação pela escola e pelo sistema educativo em geral” (*ibidem*), elas existem e estamos convicts de que o nosso projeto formativo se trata de uma destas ilhas, pelos resultados obtidos e atrás expostos, que revelam efetivas mudanças por parte dos docentes/amostra e consequentes melhorias nas suas práticas avaliativas e diferenciadas, mas também pelas características do projeto e estratégias adotadas, que vão aos encontro do que a literatura descreve como casos “ilha”, de exceção:

Professores em exercício de funções [é um] sector em que abundam as concepções de formação desligadas da noção de desenvolvimento profissional. Predomina, nos estudos analisados sobre formação contínua, uma leitura da formação como externa à prática docente, com efeitos sobretudo no domínio da sensibilização e enriquecimento pessoal e pouca incidência na melhoria da prática profissional. Porém, os casos que configuram processos de real desenvolvimento combinam: envolvimento colectivo na formação; centralização na análise reflexiva

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

sobre as práticas; apoio de formadores ou investigadores (Alarcão & Roldão, 2010: 34, sublinhado nosso).

6.4.2. Transições ecológicas ocorridas

Por transições ecológicas, processo inserido no conceito bronfenbreniano de desenvolvimento humano, entendemos, neste lugar, como as transformações/ mudanças operadas nos docentes durante o seu processo de desenvolvimento profissional. Ou seja: quando expostos a novas realidades/ atividades, quando sujeitos a novos papéis/ funções, quando desafiados a novas interações/ relações interpessoais e profissionais, os professores passam por um processo a que temos chamado de desconstrução e reconstrução de conceitos e práticas e que podemos inserir naquilo a que Bronfenbrenner chama de *transições ecológicas*, relativamente ao desenvolvimento humano.

Alarcão e Roldão (2010: 38) alertam, mais uma vez, que estes processos de transição apenas levam a um efetivo desenvolvimento profissional se são participadas e não inovações impostas, como é o caso das “aterações normativas instituídas no sistema”:

[Estas alterações normativas] obrigam a assumir novos papéis e a lidar com a mudança. Aparecem geralmente associadas a sentimentos de insegurança, penosidade e interferência abusiva numa prática estável tida como segura e satisfatória. Embora coexistam com uma idealização da mudança, estas atitudes defensivas não se afiguram como transições ecológicas produtoras de desenvolvimento profissional.

Uma constatação importante que estas autoras fazem ressaltar no seu estudo é a “diminuta investigação dos efeitos, das circunstâncias e das características das transições nos estudos sobre formação contínua”, o que nos motivou a fazê-lo relativamente ao nosso estudo de caso, adotando as mesmas categorias da investigação, que tomamos como referência: transições relativas à profissão, ao currículo, ao saber, ao estudo e aprendizagem, ao eu e à atitude crítica e face à crítica.

Antes de passarmos à análise destas categorias, podemos adiantar que observamos muitas transições ecológicas por parte dos docentes que constituíram a nossa amostra, durante a implementação do projeto formativo, e que estas estão bem patentes em muitos dos instrumentos de recolha de dados, como: registos/notas de observação direta (em contexto de sala de aula e de formação), reflexões críticas e relatórios dos formandos, inquéritos por questionário, entrevistas. Ao longo do processo formativo, os docentes vão revelando as transições ou transformações que foram sofrendo e que, de forma inevitável, influenciaram as suas conceções e práticas educativas, ocasionando, dessa forma, o seu desenvolvimento profissional.

Optamos por adotar a subcategorização do estudo com o qual cruzamos o nosso, dada a coincidência de resultados no que diz respeito às mudanças

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

(transições ecológicas) operadas nos docentes quando sujeitos ao projeto formativo. De facto, as principais transições dos nossos formandos encaixam-se na tabela de Alarcão e Roldão sobre “transições ecológicas” (2010: 39), salvo alguns processos relativos à formação inicial que, obviamente, não pudemos observar pois a nossa amostra apenas incluiu professores em exercício de funções e todos com mais de uma década de docência. Por este motivo, e de forma a melhor esclarecer/ expor as transições ecológicas da nossa amostra, procedemos às devidas alterações na tabela em causa, de forma a atualizar os dados por nós obtidos:

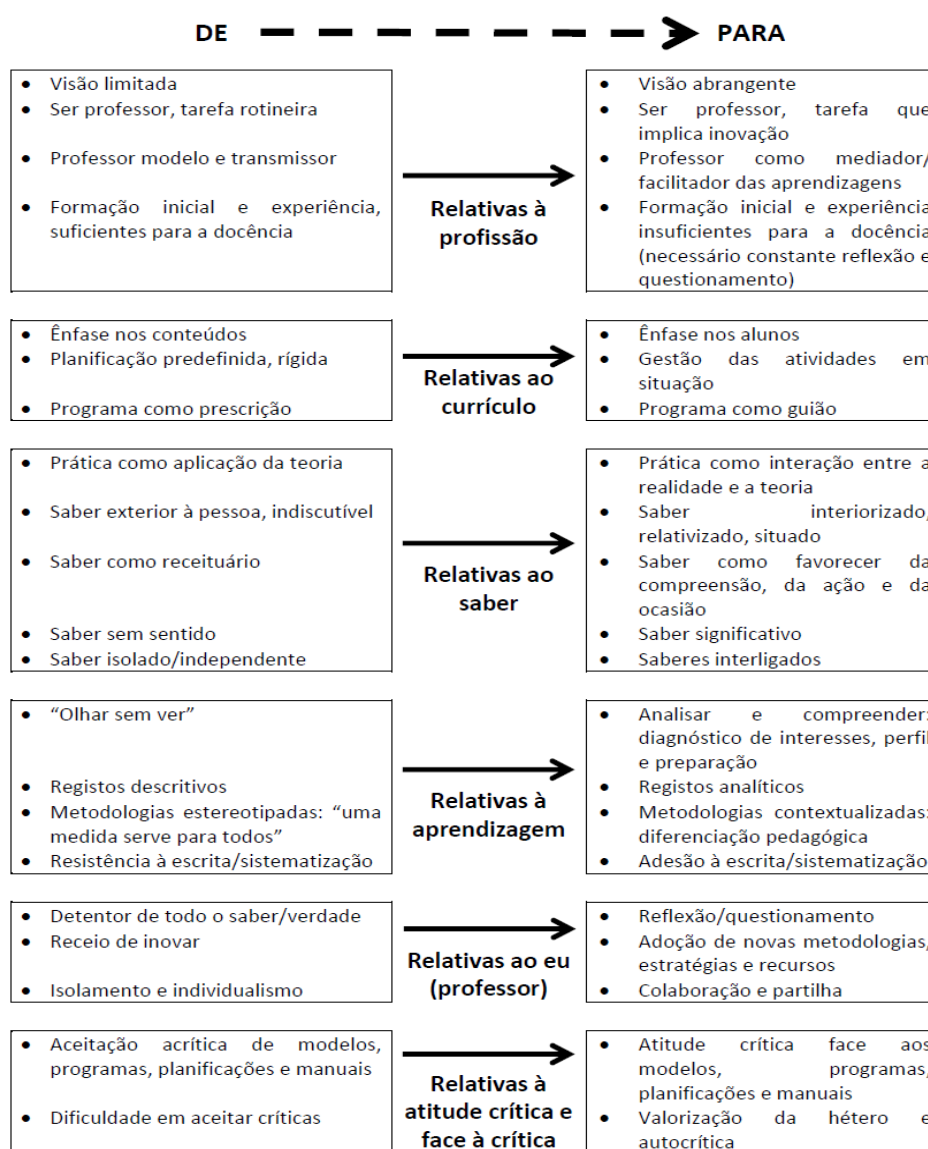


Ilustração 34: Transições ecológicas do nosso estudo de caso (adaptado de Alarcão & Roldão, 2010: 39).

Comparando os resultados obtidos nos dois estudos, encontramos transições ecológicas muito semelhantes, apesar do estudo original se reportar à formação inicial e o nosso à formação continuada de professores em exercício.

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões****6.4.3. Influência da supervisão nos processos de construção e desenvolvimento profissional**

No estudo que temos vindo a cruzar com o nosso, há inúmeras referências à falta de investigação no âmbito da formação contínua, comparativamente com a inicial. Também neste ponto relativo à supervisão este fator não é exceção:

Abundam, na literatura relativa à formação inicial, os estudos sobre supervisão, o que contrasta com a quase ausência de estudos sobre o mesmo tema relativamente à formação contínua (Alarcão & Roldão, 2010: 51).

Constatou-se, por um lado, a valorização da supervisão e a sua influência ao nível da formação inicial e, por outro, a ausência de referência à supervisão em formação contínua, a qual se apresenta como autogerida e sem recurso a dispositivos formativo-supervisivos (Alarcão & Roldão, 2010: 72).

Contrariando esta tendência, pensamos que o nosso estudo de caso se insurge como uma prova de que a formação contínua pode (e deve) valorizar a supervisão e contar com dispositivos formativo-supervisivos. Neste seguimento, parece-nos relevante expor as conclusões a que chegamos, no que à influência da supervisão nos processos de (re)construção e desenvolvimento profissional diz respeito, mas não antes de definirmos o que se entende, afinal, por supervisão.

As autoras acima citadas (2010: 54), apoiadas nas conceções da sua amostra, definem supervisor como aquele que se preocupa em ajudar e fazer *crescer*, aquele que proporciona ambientes formativos estimuladores de um saber didático, aquele que critica construtivamente, aquele que influencia o processo de socialização de forma a contribuir para o alargamento da visão do ensino, estimulando a reflexão sobre as práticas e transmitindo conhecimento úteis para a prática profissional. Ora, segundo este conceito, podemos concluir que, no presente estudo de caso, assumimos o papel de supervisora, uma vez que, para além de nos identificarmos com o perfil acima descrito, e sermos formadora certificada pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, tendo o nosso projeto formativo sido alvo de avaliação e acreditação por parte desta entidade, também somos mestre em supervisão pedagógica, o que, sem dúvida, facilitou o nosso desempenho neste campo da orientação, acompanhamento e apoio dos docentes da nossa amostra. Dito isto, devemos remarcar, mais uma vez, o sincronismo de resultados relativamente aos dois estudos, o nosso e o de Alarcão e Roldão, também no que toca à influência da supervisão do processo de desenvolvimento profissional docente, em todas as subcategorias delineadas por estas últimas (2010: 53): conceito de supervisão, finalidade, focagem, relevância e estratégias.

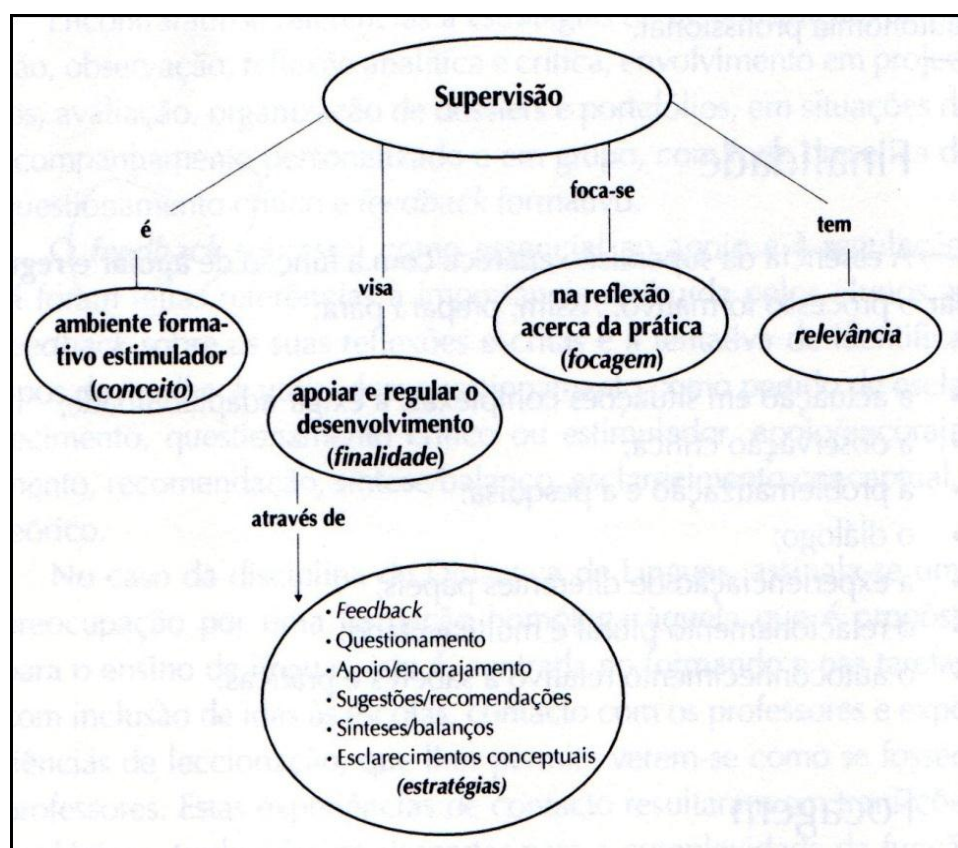


Ilustração 35: Conceções e práticas de supervisão (Fonte: Alarcão & Roldão, 2010: 53).

Pelos dados que pudemos recolher junto da nossa amostra (nomeadamente através de questionários, entrevistas e análise de portefólios e reflexões críticas), a supervisão parece ter influenciado bastante o desenvolvimento/ transformação profissional dos docentes, uma vez que se traduziu num ambiente estimulador e motivador de novas práticas, visando apoiar e orientar o mais possível esse mesmo desenvolvimento profissional, promovendo a reflexão e o questionamento, dando sugestões, instigando discussões, prestando esclarecimentos e provendo feed-backs constantes. Então, à semelhança dos dados obtidos pelo estudo que tomamos como referência, também os dados recolhidos no nosso estudo de caso apontam a supervisão como relevante no processo de transformação e desenvolvimento profissional, principalmente por se focar na reflexão, numa racionalidade prática e crítica de formação e não meramente técnica, como já tivemos oportunidade de referenciar.

6.4.4. Influência dos contextos nos processos de construção e desenvolvimento profissional

Segundo os dados que recolhemos, devemos concordar, também neste ponto, com Alarcão e Roldão (2010: 57) quando concluem que o contexto é um dos principais fatores de desenvolvimento profissional.

Esta constatação/ conclusão está de acordo, por um lado, com a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner, e vem confirmar, por outro, a “bondade” da

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

abordagem supervisiva ecológica concebida por Alarcão e Sá-Chaves (1994) no âmbito da formação de professores.

Comparativamente com o nosso estudo, não encontramos, como as investigadoras mencionadas, contextos desfavoráveis, dado que estamos apenas perante um contexto formativo e um mesmo supervisor; de referir que, nas opiniões recolhidas dos formandos, encontramos no nosso contexto as três qualidades reconhecidas aos contextos favoráveis (*ibidem*): dinâmicos, estimulantes e articulados. Logo, pensamos poder concluir que o contexto teve influência no desenvolvimento profissional dos docentes da nossa amostra.

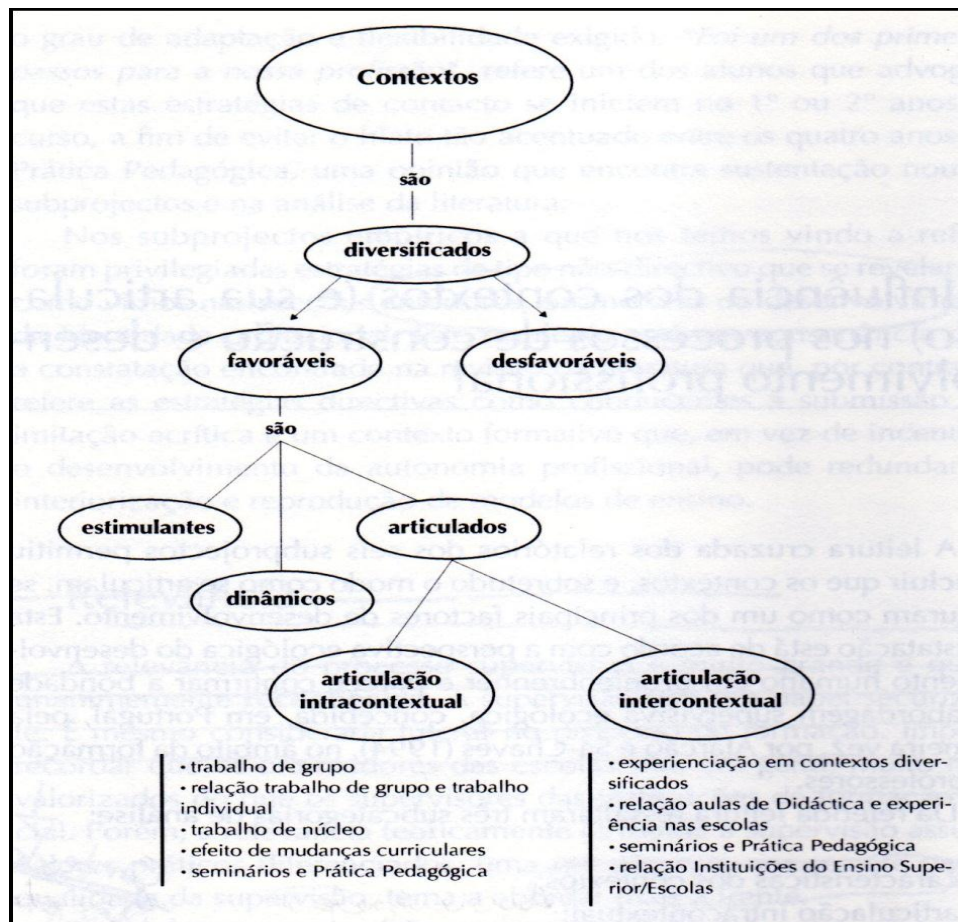


Ilustração 36: Natureza dos contextos e sua articulação (Fonte: Alarcão & Roldão, 2010: 58).

6.4.5. Qualidade da supervisão

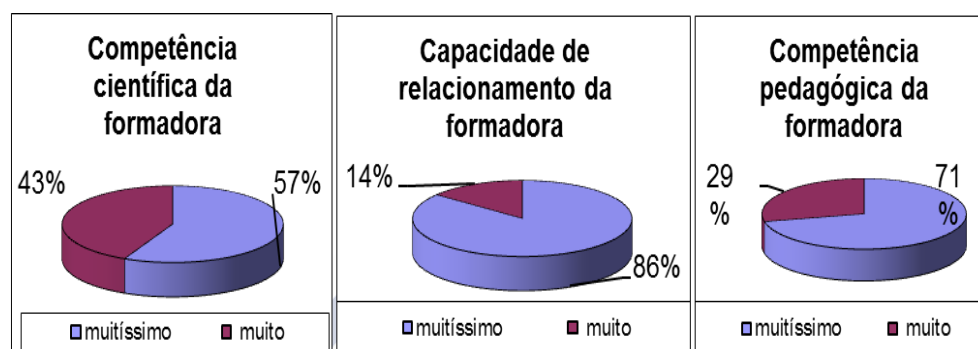
Devemos referir, antes de mais, que este ponto relativo à qualidade da supervisão está, quanto a nós, intimamente ligado ao analisado anteriormente sobre a influência da supervisão nos processos de construção e desenvolvimento profissional, já que, estamos em crer, a influência (positiva) da supervisão no processo de (re)construção e desenvolvimento profissional será tanto maior quanto a qualidade dessa supervisão o permitir.

Dito isto, adotamos as subcategorias de Alarcão e Roldão (2010: 63) para apresentar os resultados relativos à qualidade da supervisão praticada no nosso projeto formativo, com o objetivo de cruzar os resultados dos dois estudos,

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

também neste ponto, dado o paralelismo encontrado. São eles: a valorização, indicadores de qualidade positiva, indicadores de qualidade negativa e constrangimentos.

A supervisão exercida pela formadora foi muito **valorizada** pelos professores da amostra, como pudemos observar nos diálogos e entrevistas que fomos realizando ao longo do processo formativo e ainda através da análise dos questionários (anónimos) de avaliação das oficinas de formação e respetivo desempenho da formadora (gráficos 44, 45 e 46):



Gráficos 44: Avaliação do desempenho da formadora pelos formandos na oficina I

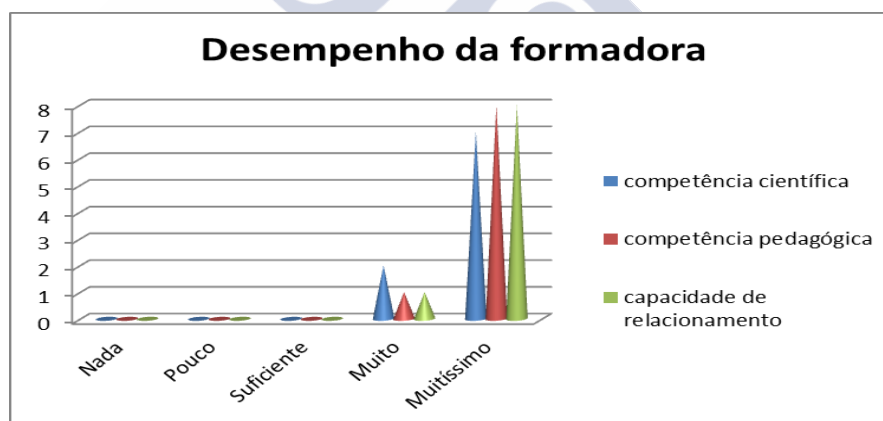
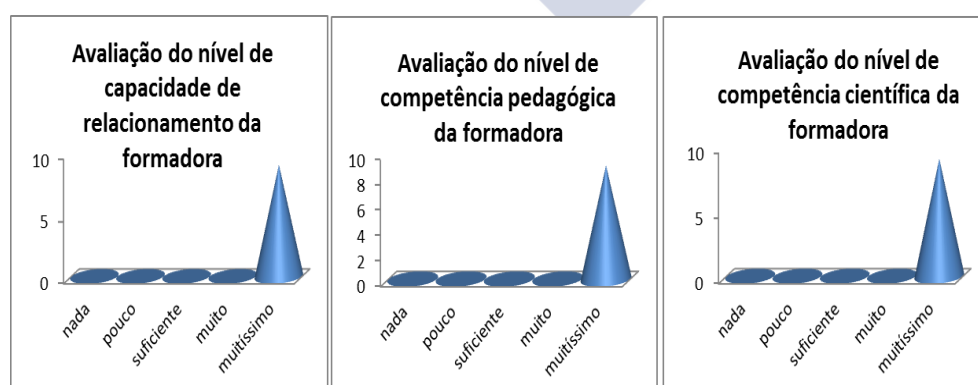


Gráfico 45: Avaliação do desempenho da formadora pelos formandos na oficina II



Gráficos 46: Avaliação do desempenho da formadora pelos formandos na oficina III

Alarcão e Roldão (2010: 64) referem como critério associado à qualidade da supervisão: “promover a capacidade de reflectir, criticamente, sobre a ação profissional na linha conceptual da formação do professor reflexivo advogado por

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

Schon (1987)”. Neste seguimento, apresentam uma lista de **indicadores de qualidade positiva** que foi possível encontrar no seu estudo, sendo que alguns destes se reportam a projetos realizados em contextos de formação contínua. Tomaremos esta lista como referência, pois vai ao encontro dos indicadores por nós encontrados, tendo nós acrescentado, porém, três indicadores que nos pareceram relevantes, pela análise que fizemos dos dados recolhidos (representados a vermelho).

- Saber
- Capacidade de aceitar e reformular em conjunto
- Atitude de parceria nos projetos
- Capacidade de liderar, orientar e estimular o grupo para a ação
- Capacidade de entender a cultura dos docentes
- Desconstrução conjunta da prática corrente
- Introdução de novo conhecimento teórico
- Promoção do trabalho colaborativo
- Capacidade de introduzir mudanças na prática docente concreta
- Apoio/ acompanhamento na implementação de novos métodos/recursos, em contexto de sala de aula
- Partilha de experiências e recursos com o grupo
- Diagnóstico de necessidades e interesses e constante negociação de objetivos, critérios e conteúdos.

Relativamente aos **indicadores de qualidade negativa**, ao contrário do revelado pelo estudo de referência, não registamos qualquer indício nos dados recolhidos, o que se pode dever ao facto de estarmos perante profissionais já em exercício e muito motivados para as temáticas em estudo e não de estagiários em início de carreira, com a pressão adicional do fator avaliação. Desta forma, não encontramos correspondência entre os dois estudos neste aspeto em particular, pois não conseguimos observar indicadores de qualidade negativa como: “observação de aulas, qualidade dos orientadores, obrigatoriedade de determinadas estratégias, falta de flexibilidade, pouco apoio dos supervisores, deficiente avaliação, abordagens prescritivas e pouco profundas, ausência de trabalho colaborativo, artificialidade, curta duração dos estágios” (Alarcão & Roldão, 2010: 65).

Estes indicadores tidos como de qualidade negativa no estudo mencionado, mostram-se como positivos no nosso estudo, com a exceção da curta duração, que foi um dos aspetos mais referidos pelos formandos no final de cada oficina de formação, daí o pedido de continuidade do processo formativo, ao qual fomos cedendo, projetando as oficinas II e III.

Cruzando os **constrangimentos** encontrados no estudo destas autoras com os nossos, encontramos já algumas coincidências, mas relativamente à escola enquanto organização em si e não à qualidade da supervisão, como: o trabalho excessivo, a sobrecarga de trabalho na escola e o pouco tempo para dedicar à

realização das atividades relacionadas com a formação (que os formandos tendem a considerar mais importantes, pois perspetivam a mudança e a melhoria da prática educativa); a referência à sala de aula como uma “ilha” dentro da escola como uma situação limitativa de uma compreensão educativa global, ligada também à ausência de colaboração e partilha entre os pares; e a resistência pessoal por parte dos formandos à mudança, que se verificou mais no início do processo formativo, aquando da (des)construção de conceitos.

6.4.6. Conceção do professor (emergente)

Também no que diz respeito a este ponto da análise dos resultados, pudemos constatar que, após a resistência inicial, natural de quem já leciona há vários anos e enraizou determinadas práticas, surgem novas concepções relativamente à noção de professor: este passa de um detentor de saberes e transmissor de conteúdos (técnico) para um profissional reflexivo, em constante questionamento, inovador e mediador das aprendizagens dos alunos. Passa a (co)responsabilizar-se pelo processo de aprendizagem e sucesso educativo dos seus alunos, abandonando a visão do professor e da escola como elementos externos ao problema do insucesso. Estes resultados parecem coincidir com os revelados no estudo que temos vindo a comparar com o nosso:

No seu conjunto, os estudos veiculam uma imagem ideal de professor crítico e reflexivo, gerador de inovações e mudança, tanto em si como nos outros e na escola. Acentuam também a superação da ideia do professor cujo conhecimento se restringe aos conteúdos disciplinares e às características psicológicas e sociais dos alunos. Recomendam a integração de saberes e a sua ligação à acção prática e à vivência da cidadania. A nova concepção está, obviamente, associada a mudanças nas noções de ensino e aprendizagem. O modelo de professor como transmissor de conhecimentos surge hoje em dia como redutor e desadequado (Alarcão & Roldão, 2010: 67).

Outro aspeto coincidente de grande relevância, a remarcar nos dois estudos, relativamente à concepção (emergente) de professor, é o paradigma da Educação Para Todos, da escola inclusiva, tema central do nosso projeto formativo e que, segundo os dados que recolhemos, parece ter deixado “marcas” nas concepções e práticas dos docentes da nossa amostra, já que todos se mostram bastante sensibilizados para a equidade educativa, preocupando-se com a aprendizagem de todos os seus alunos. Esta constatação está também patente no estudo de Alarcão e Roldão (2010: 68):

Esta concepção aponta para um profissional reflexivo e crítico que, no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, actua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento (sublinhado nosso).

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia**

Uma outra conclusão com a qual o nosso estudo se identifica é a coexistência de concepções inovadoras com as tradicionais, devido, pensamos, aos anos de prática dentro de uma cultura de transmissão/exposição. Desta forma, notamos que, apesar do constante questionamento, existe uma cultura instalada (pessoal, profissional e mesmo institucional) difícil de ultrapassar; notamos ainda que este conflito interior, esta “instabilidade conceptual” (*Ibidem*) foi-se atenuando cada vez mais, no nosso estudo de caso, à medida que o processo formativo foi avançando.

6.4.7. Conclusões relativas ao processo formativo

Atendendo à análise transversal que acabamos de efetuar relativamente ao nosso projeto de formação de 150 horas como processo de (re)construção da identidade e desenvolvimento profissional, e tendo também em conta as análises que realizamos nos apartados relativos a cada oficina de formação em particular (subunidades de análise), pensamos poder concluir que este processo formativo operou mudanças/ transformações/ reconstruções importantes nas concepções e práticas dos docentes envolvidos neste estudo. Este desenvolvimento profissional foi concretamente observável (através dos vários instrumentos de recolha de dados utilizados) nas áreas sobre as quais incidiram as oficinas de formação - avaliação formativa e dialógica, avaliação eletrónica e diferenciação pedagógica; no entanto, podemos inferir, através das entrevistas e da análises dos portefólios, reflexões críticas, recursos e planificações construídos pelos formandos, que este desenvolvimento/ (re)construção profissional se estendeu a *territórios pedagógicos* mais vastos e profundos, reconfigurando, em muitos casos, noções basilares que podem alterar por completo a forma de estar no ensino, como: o que é ser professor?; o que é ensinar?; para que serve a escola?; o que é a inclusão?; etc., como demonstram as seguintes reflexões finais dos professores-formandos:

“Na minha opinião, considero que esta formação se revestiu de conteúdos que servirão para aperfeiçoar imenso as minhas competências pedagógicas. A ação não só correspondeu, como excedeu as minhas expectativas! Neste momento, estou entusiasmada com todos os projectos que tenciono pôr em prática. Aprendi imenso e sinto-me à vontade para avançar.”

“A participação nesta ação de formação nada teve a ver com a necessidade de obter créditos ou de preencher requisitos para a obtenção de certificação para progressão na carreira. A participação deveu-se à curiosidade despertada pelas formações anteriores ministradas por esta formadora, já que todas elas se pautaram pela palavra: INOVAÇÃO. (...) Com esta formação, solidifiquei ainda melhor a minha convicção que cada vez mais o professor pode e deve ser um agente potenciador de desafios e conquistas para o aluno. Encaro-a

também o como um meio que possibilita criar novos métodos de ensino/aprendizagem e de avaliação. (...) Podemos desta forma privilegiar um ensino pró ativo, solidário, cooperativo, interativo (com o precioso auxílio dos meios multimédia), reflexivo e crítico. Do mesmo modo, os alunos aprendem a não baixar os braços perante uma dificuldade e ou tarefa esforçando-se por a concluir, construindo uma forte autoestima e autoconsciência”.

“Gostei muito de participar nesta formação e, sempre que as dificuldades se avizinhavam, estas eram rapidamente dissipadas e superadas pelo profissionalismo da formadora que nos apoiou sempre, conseguindo apresentar muito bem os conteúdos e esclarecer todas as dúvidas. Apesar da intensidade das sessões semanais, o tempo passou muito rápido e, não raras vezes, ainda ficávamos além do horário estipulado sem qualquer tipo de pesar ou contra vontade. Posso dizer que globalmente a ação preencheu e até ultrapassou todas as minhas expectativas. Penso que a mesma e todos os conteúdos nela abordados revelaram-se de grande aplicabilidade e podem gerar mudanças significativas na ação educativa quer, ao nível das aprendizagens e das avaliações dos alunos, quer ao nível da criação de novas formas de partilha de ideias/informações entre os colegas.”

“(…) escola é em si mesma um reprodutor de desigualdades e exclusão, ficando à responsabilidade dos docentes inverter esta tendência cultural e social. Neste sentido a formação é um meio fundamental que permite atenuar e em alguns casos até resolver esta problemática. Este é o motivo que me leva a investir, investigar, produzir e aplicar diferentes estratégias diversificadas e diferenciadoras, com o objetivo de atingir o sucesso pleno dos alunos. A reflexão e a observação conjunta é um meio que me permite experimentar, adaptar e corrigir os processos operativos escolhidos.”

“Como conclusão realço o seguinte: considero que a minha principal função como docente é motivar os alunos e tornar as aprendizagens eficazes e duradouras. Para a concretização deste objetivo a formação é fundamental enquanto processo reflexivo, estruturado e “experimental” (constuir, aplicar, refletir, reformular e avaliar). Nesse sentido, penso que consegui concretizar os objetivos a que me propuz. Este é o caminho e continuarei a trabalhar para chegar mais longe.”

“Expectava que, a exemplo das partes I e II da oficina, esta fosse um “espaço” privilegiado de partilha de práticas, ideologias e documentos produzidos que permitissem a minha evolução como profissional. Como não ensina quem muito sabe mas quem sabe ensinar, este tipo de formação revela ser fundamental para que nos aproximemos o mais possível dos nossos alunos no que às dificuldades, gostos e capacidades diz respeito. O processo ensino aprendizagem não pode ser unilateral e os alunos deverão ser envolvidos o mais possível. Quanto melhor conhecermos a nossa população alvo mais nos conseguiremos aproximar dela e mais eficazes e eficientes seremos na nossa prática educativa.”

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

“A Ação de Formação “Avaliação das Aprendizagens dos alunos: avaliação. Auto-avaliação e @valiação eletrónica” – PARTE III – DIVERSIDADE NA SALA DE AULA E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA” mobilizou de imediato os meus interesses por dois motivos: em primeiro lugar porque já tinha feito os módulos anteriores e sabia do carácter, predominantemente prático, que estas formações acarretam. Deste modo, o facto de poder alargar os meus conhecimentos neste âmbito e, simultaneamente, poder desenvolver um trabalho onde pudesse pôr em prática os conhecimentos que ia adquirindo representaram fatores motivadores para frequentar esta formação...”

“Quanto ao modo como a Ação de Formação foi desenvolvida e a metodologia aplicada só poderei dizer que foi a melhor e a mais adequada. A formadora conseguiu imprimir um ritmo de trabalho em que se foi colocando em prática o que se ia produzindo e refletindo em grande grupo. Depois caso a caso, e à medida que as aulas eram lecionadas aos alunos e, observadas pela formadora foi orientando a nossa ação pedagógica (com aquele “savoir faire” dos entendidos na matéria) implicando-nos sem que nos sentíssemos implicados. Ia inquirindo sobre a nossa atuação fazendo-nos refletir sobre a mesma em diversos pontos que nós como atores não sentíamos mas que o espetador atento percebia. Deste fazer refletido surgiu um fazer com sentido, um saber porque se faz assim e não de outro modo, que permitia um reorientar da ação no sentido de a melhorar a cada instante.”

Dito isto, pensamos que o projeto formativo que orientamos e desenvolvemos atingiu o seu principal objetivo, formar professores para a equidade e sucesso educativos, proporcionando aos participantes oportunidades de desenvolvimento, reflexão e reformulação da sua prática educativa, dando sempre primazia às estratégias de colaboração e partilha.

No capítulo relativo às conclusões do estudo, mais adiante, pormenorizaremos estas conclusões gerais sobre os resultados do projeto formativo, retomando todas as proposições iniciais que conduziram este estudo de caso, confirmando e justificando cada uma delas individualmente.

6.5. Resultados dos alunos



tratamento, análise e discussão dos dados relativos aos resultados dos alunos aparecem de forma isolada nesta dissertação, por uma questão de organização e coerência, pois não fazem parte do objeto central do estudo, que se foca essencialmente nas concepções e práticas docentes. No entanto, consideramos os resultados dos alunos, ainda que de forma indireta, reveladores de importantes conclusões relativamente ao desenvolvimento profissional dos seus professores, já que refletem o seu *modus operandi*, sendo o produto final da sua atuação. Pareceu-nos, então, importante apresentar alguns dados que fomos recolhendo relativamente aos resultados dos alunos dos professores envolvidos neste projeto formativo de 150 horas, ou seja os que frequentaram as três oficinas (partes I, II e III), aos quais chamamos de professores 1, 2 3, 4, 5 e 6. Para melhor percebermos a evolução dos resultados das aprendizagens dos seus alunos à medida que o processo formativo avançou no tempo, também aqui optaremos por uma abordagem dividida em quatro momentos: correspondentes às três unidades de análise incorporadas (oficinas I, II e III) e à fase final relativa a todo o processo de formação no seu conjunto.

Durante a oficina I, os resultados dos alunos, segundo as informações dos próprios formandos e respetivas grelhas de avaliação, foram melhorando gradativamente. Este facto, explicam os docentes, deve-se a vários fatores em simultâneo: a consideração de todos os domínios no ato de avaliação e não apenas o domínio cognitivo, essencialmente, por meio de testes escritos; a clarificação e negociação de critérios com os próprios alunos, envolvendo-os e responsabilizando-os pelo seu processo de aprendizagem; a diversificação de instrumentos e métodos de avaliação; e, principalmente, o registo sistemático da avaliação, tendo em conta aspetos quantificáveis, através de momentos formais de avaliação (agora diversificados), mas também aspetos não quantificáveis, fruto da observação direta na sala de aula. Os docentes-formandos referem:

“...[a inclusão de todos os domínios do saber] fez a diferença na avaliação final das minhas turmas. Como resultado, eu que dizia inicialmente que a minha avaliação, um pouco intuitiva, não sairia muito das margens, cheguei à conclusão que a derrapagem era grande, e assim a minha percentagem de níveis inferiores a três baixou bastante.”

“No final do ano passei os registos da grelha diária para a grelha global [com todos os domínios] e foi de facto surpreendente. Conforme ia preenchendo a grelha ia observando o nível que iria ter cada aluno. Comecei a constatar que realmente os resultados variavam bastante daqueles em que antes desta formação eram feitos sem serem quantificados e a “olhómetro”.”

Ora, estas constatações por parte dos próprios professores levam-nos a crer que os resultados dos seus alunos melhoraram após a frequência da oficina parte

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

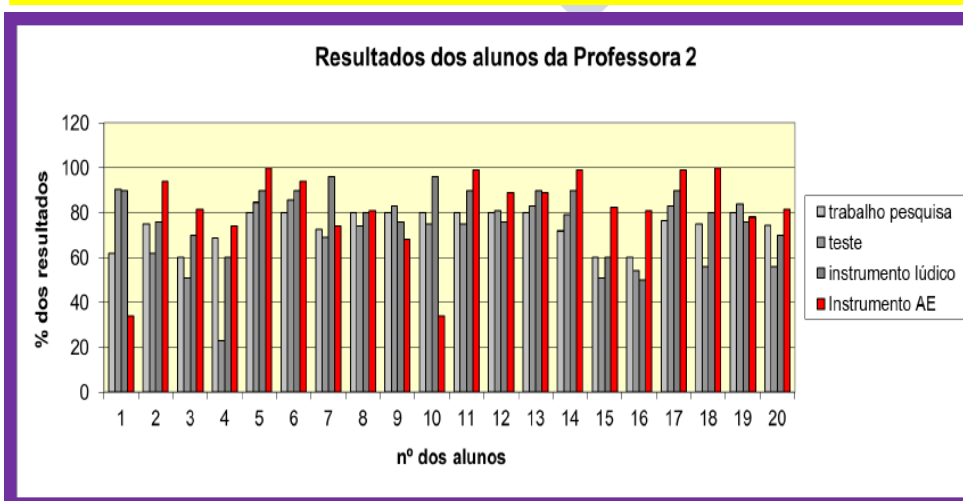
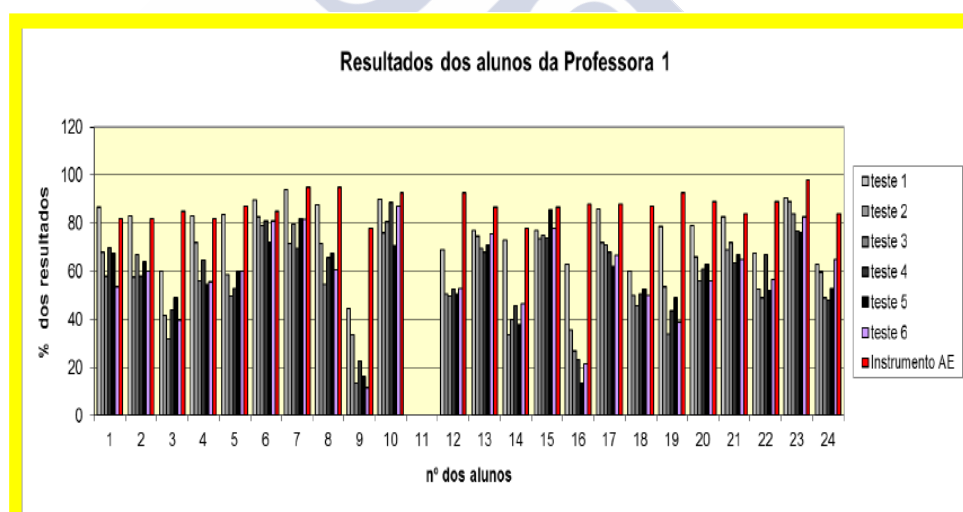
Considerações

Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

I, ainda que, nesta fase da investigação, não tenhamos procedido à recolha de dados quantitativos para comprovar esta nossa proposição.

Durante a oficina II, foi possível comparar os resultados obtidos pelos alunos através dos tradicionais métodos de avaliação, ao longo de todo o ano letivo, com os obtidos através de um instrumento de avaliação eletrónica, inserido num contexto de avaliação formativa, dialógica. Os resultados foram muito positivos, demonstrando as potencialidades, nas quais sempre acreditamos, das TIC na implementação de uma avaliação mais formativa; segundo a opinião dos formandos, pelo uso das TIC foi possível diversificar instrumentos e estratégias de avaliação, tendo mais em conta a realização de aprendizagens significativas, onde o aluno constrói a sua aprendizagem tendo o professor como facilitador e orientador deste processo; e também respeitar mais os ritmos de cada um, recorrendo a um conjunto muito diversificado de estratégias e recursos. Os gráficos (47) que expomos de seguida apresentam de forma clara, parece-nos, a análise comparativa a que nos referimos (anexos 2.2.10. e 2.2.11.), revelando os bons resultados obtidos pelos alunos quando sujeitos a um instrumento de avaliação eletrónica:



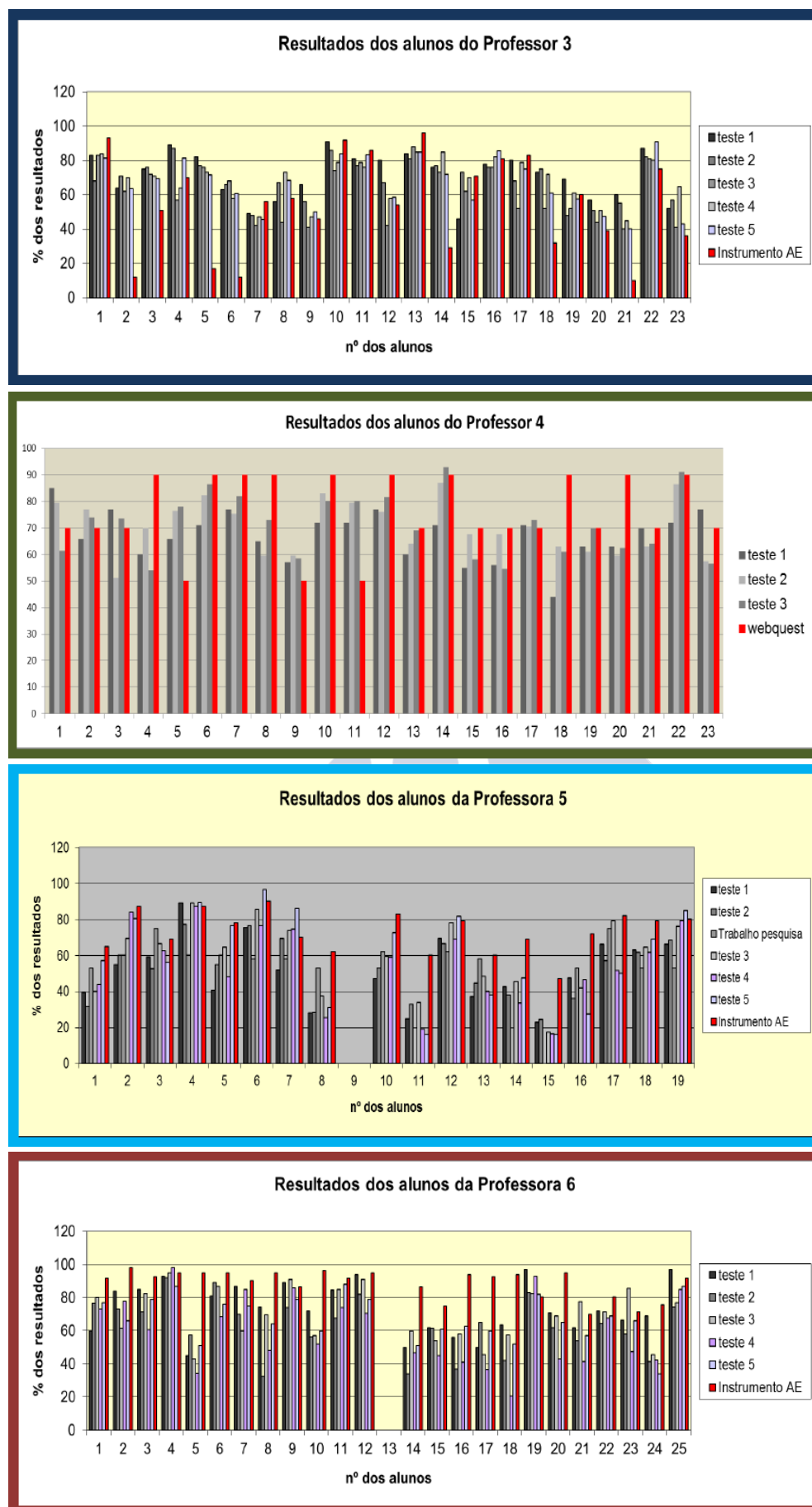


Gráfico 47: Resultados dos alunos ao longo do ano - avaliação tradicional versus avaliação eletrônica (AE)

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrônica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

Como podemos verificar, através dos gráficos expostos, a maioria dos alunos obteve melhores resultados no instrumento de avaliação eletrónica do que nos testes tradicionais, mesmo quando os conteúdos sobre os quais estes incidiam eram mais difíceis, como informaram os professores. Um aspeto interessante inferido pelos formandos foi a coincidência entre os casos de abaixamento dos níveis de desempenho no instrumento de avaliação eletrónica, com os ditos “melhores” alunos, aqueles que, habitualmente, obtêm muito bons resultados nos testes tradicionais.

Uma explicação possível para esta constatação pode ser o facto de os alunos estarem mais habituados, como que *formatados*, para os modelos tradicionais de exame escrito. Quando auscultados sobre o assunto, estes alunos apresentam algumas dúvidas acerca das potencialidades deste método avaliativo (eletrónico): reconhecem-lhe vantagens, mas encaram-no com desconfiança e receio. Esta rejeição, segundo a opinião dos próprios formandos, aparece ligada ao fator inovação numa área que lhes é tão delicada como a avaliação, que imediatamente associam, por hábito, à classificação, como podemos perceber neste comentário de um dos alunos:

“O que menos me agradou foi o facto da atividade ser para avaliação, porque estou habituada aos testes tradicionais que nada têm a ver com esta atividade”.

Este receio vem confirmar o que referimos atrás sobre a falta de hábito e consequente insegurança relativamente a métodos de avaliação formativos e em formato digital, que representam o novo e o desconhecido.

Outra ilação que podemos retirar desta constatação é o facto de a diversificação de instrumentos de avaliação colocar em relevo outros alunos que, quando expostos a instrumentos tradicionais, não aparentam ter grandes capacidades/ conhecimentos, o que confirma a nossa perceção (anteriormente já longamente fundamentada) de que todos os alunos são diferentes e as suas formas de expressão/ demonstração de conhecimentos (perfil de aprendizagem) exigem métodos e recursos distintos e soluções diferenciadas de ensino, aprendizagem e avaliação.

No geral, os professores pareceram bastante satisfeitos com os resultados desta diversificação e valorizaram o papel da formação neste contexto, como refere, por exemplo a professora 1:

“Os resultados foram muito bons, principalmente nos alunos com mais dificuldades... porque foi em grupo, porque foi diferente... todos tiveram Muito Bom ou Bom. A formação ajuda... a ir buscar informação, novos métodos... foi proveitoso e os alunos gostaram e eu também.”

A professora 6 assinala, a propósito dos novos métodos implementados, que os resultados dos seus alunos estiveram acima dos 86%, “melhores do que o

Capítulo 6: Análise e Discussão dos Dados e Conclusões

normal” refere. Para além disso, remarca que os alunos fizeram uma aprendizagem mais significativa:

“...melhores noções sobre as localizações geográficas; ao pesquisarem, ficaram a conhecer melhor do que sendo eu a expor”; “miúdos gostaram muito... vou implementar instrumentos destes uma vez por período, como instrumento de avaliação”; “foi inovador, diferente... como instrumento de aprendizagem foi acima das expectativas.”

Durante a oficina III, os resultados dos alunos apresentaram-se visivelmente melhores, já que os professores, nesta fase do processo formativo, tiveram em conta não apenas a importância de uma avaliação formativa, dialógica, negociada e participada; o valor da diversificação de instrumentos, nomeadamente com recurso às TIC; mas também a perceção de que o ensino uniforme e hegemónico não serve todos os alunos na sala de aula, sendo fundamental o diagnóstico, a planificação e a avaliação diferenciados segundo o interesse, nível de preparação e perfil de aprendizagem dos alunos.

As intervenções diferenciadas que os formandos implementaram na sala de aula surtiram, de facto, um efeito bastante relevante nos resultados dos alunos, tendo em conta as grelhas de avaliação que apresentaram. Desta forma, podemos concluir que a diferenciação pedagógica, no respeito pelas características e necessidades individuais dos alunos parece influenciar os seus resultados escolares de forma bastante positiva, indo muito além das expectativas dos próprios docentes. É disto prova a reação de um formando-professor (que exporemos a título de exemplo, ainda que se trate de um registo/diálogo informal através de correio eletrónico) após a constatação dos resultados obtidos pelos seus alunos depois da implementação da intervenção pedagógica diferenciada que havia planificado em contexto de formação:

“Olá Sandra, escrevo-te para te exprimir a minha brutal satisfação. Após corrigir os testes das 3 turmas de 7º onde fiz diferenciação pedagógica, eis os resultados... Ainda falta uma turma, mas a amostra é representativa. Estou mesmo contente... tenho vários casos de alunas com 2 no 1º período e que tiveram SB [Satisfaz Bastante]. Claro que, perfeito mesmo teria sido não haver negativas. Mas, houve vários casos de alunos que trocaram latitude e longitude e outros vê-se que falharam porque não estudaram mesmo mesmo nada. Bem... mais uma vez, os resultados falam por si. Que bom!!!! Tinha que te mandar este e-mail, não resisti!! Tu também és responsável por isto.”

Os resultados a que se refere esta docente correspondem a turmas do 7º ano onde o número máximo de níveis Não Satisfaz (NS) atribuídos não ultrapassou os 3 alunos por turma, sendo que alguns destes níveis situam-se acima dos 40%. Expusemos este testemunho no sentido confirmar a eficácia de uma pedagogia diferenciada nos resultados, pois é um registo espontâneo e mostra, simultaneamente, o entusiasmo e envolvimento dos professores neste seu processo de descoberta, crescimento e desenvolvimento profissional. Trata-se,

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos**Conclusões****Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

quanto a nós, de um momento marcante de consciencialização, evolução, transformação e *transição ecológica*.

Este desenvolvimento é confirmado por outros professores, quando afirmam:

“Não fazia isto há uns anos atrás, foi com o decurso das formações... a minha aula era mais tradicional: seguia o manual, o power point; as aulas diferenciadas são mais interessantes, motivam mais”.

Acerca dos resultados, diz a mesma professora: “com o processo diferenciado, o Carlos [aluno com Plano Educativo Individual - NEE] conseguiu fazer ... normalmente não faz! Os resultados foram melhores nos outros casos também.” E conclui:

“Fiz diferenciação em todas as turmas, correu bem, fiquei muito bem impressionada. Gostei da experiência! Nas outras unidades podemos fazer sempre assim... Vou tentar! Há coisas que até já fazia... é uma questão de estar atenta!”

Reconhece ainda outra professora que aplicou intervenções diferenciadas em todas as suas turmas, apesar de não serem objeto de observação e não ser *obrigatório* em termos formativos:

“Claro que vale a pena! É gratificante ver que estão todos a perceber... eles próprios disseram: «podemos aprender a brincar»! Acho que vale tanto a pena, que vou planear a próxima unidade da mesma forma, diferenciada... Os alunos durante estas semanas andavam entusiasmados com o que vinha a seguir: «Stora, o que vamos fazer amanhã?»”.

Uma analogia interessante é estabelecida por outra professora, no sentido de melhor explicar como vê a diferenciação na sala de aula: “Os alunos não são todos iguais... é importante ir ao encontro das suas dificuldades, e resulta! Sou uma mera maestrina: cada um toca o seu instrumento de forma clara”.

Quanto aos resultados, a mesma professora refere:

“Muito bons, quer na sala de aula, quer nos testes (nenhuma negativa!). Mesmo o aluno com Necessidades Educativas Especiais conseguiu atingir os objetivos sem realizar um teste diferenciado dos outros. Os resultados melhoraram e estes conteúdos são mais complicados do que os anteriores; esta temática foi escolhida tendo em conta isso mesmo. Novas estratégias diferenciadas são melhores, porque há respeito pelos ritmos de cada um e levo-os mais além... Não há *cortes* na aula! Estou a pensar planificar diferenciadamente para o tema *clima* que também é complicado.”

Relativamente ao seu próprio processo de desenvolvimento profissional, a professora conclui: “Gosto das formações porque se aprende muito, inova-se e, ao mesmo tempo, conseguimos o sucesso dos alunos”.

Outro testemunho interessante são as conclusões do professor que denota “um grande salto qualitativo na turma, também por causa da diferenciação, mas principalmente por causa da avaliação... motivação, reforço positivo, trabalho mais organizado, com mais qualidade, mesmo ao nível de atitudes e comportamentos”.

Continua, a propósito dos resultados obtidos e da consequente reformulação da sua prática educativa (após o processo formativo): “Vejo resultados significativos, quer em termos de comportamento, de conhecimento e postura em relação à disciplina. A diferenciação faz todo o sentido... embora já fosse a minha linha de trabalho, há sempre coisas a fazer... o que me está a forçar a mudar são as formações”.

No final do processo formativo, tivemos curiosidade em perceber, mais objetivamente, como os resultados dos alunos dos nossos formandos tinham evoluído, tentando uma aproximação quantitativa ao real através da comparação dos níveis atribuídos pelos docentes no ano 2008, antes de integrarem o nosso projeto formativo, e no ano 2013, depois de concluídas 150 horas de formação para a equidade e sucesso educativos, nas áreas de avaliação, avaliação eletrónica e diferenciação pedagógica.

De referir que esta comparação apresentava, desde logo, uma grande limitação: os resultados recolhidos antes e após o processo formativo não pertencem aos mesmos alunos e, em alguns casos, não foram recolhidos nos mesmos estabelecimentos de ensino, logo não são viáveis conclusões sobre a evolução dos resultados dos alunos em si; porém, pensamos que comparar os níveis atribuídos pelos mesmos professores antes e depois da formação para a equidade, mesmo variando as turmas e, em alguns casos, até as escolas, pareceu-nos interessante pois poderia trazer dados relevantes para a discussão sobre os efeitos da formação contínua, nos moldes em que a concebemos (predominantemente prática e crítica), nas conceções e práticas avaliativas destes professores. Ora, os gráficos que se seguem mostram os níveis atribuídos pelos docentes antes e depois do processo formativo e revelam, na generalidade, uma evolução no que diz respeito à melhoria dos resultados dos seus alunos, porém pouco significativa, o que nos surpreendeu, pois esta análise quantitativa não vai ao encontro da análise qualitativa, atrás exposta, dos dados recolhidos junto dos professores (principalmente através das entrevistas/reuniões pós-observação).

A nossa explicação para este facto, tendo sempre em conta as variáveis que podem ter influenciado esta comparação, como já referimos (alunos diferentes, escolas e ambientes diferentes, etc.), é que os resultados imediatos e intermédios se fizeram sentir de forma mais acentuada do que os a longo prazo; outra justificação possível para este desfasamento é o facto de a nossa amostra

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

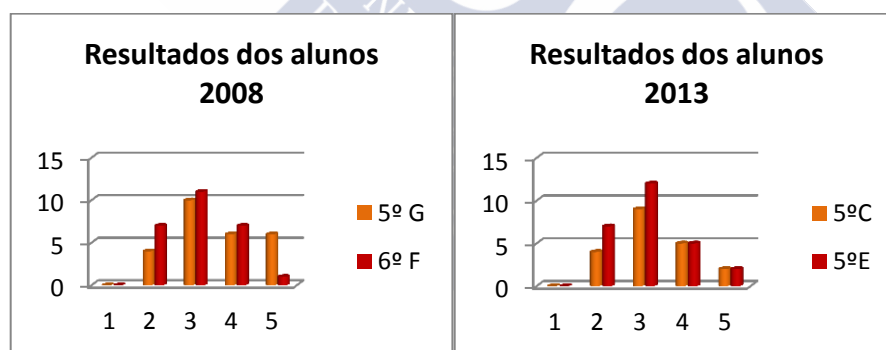
Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

apresentar, já antes do processo formativo, características muito expressivas no que diz respeito à prática de uma pedagogia ativa e pouco expositiva, revelando desde o início (como demonstrou a sua inscrição na oficina parte I e depois no pedido de continuidade do processo formativo) uma grande preocupação com o sucesso e equidade educativos.

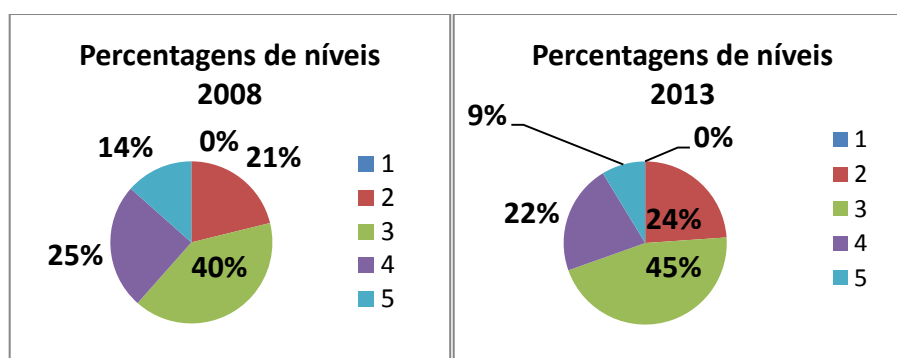
Desta forma, podemos concluir que as mudanças se deram mais ao nível da consolidação e fundamentação de concepções e práticas que o grupo já tinha inicialmente, embora não de forma sustentada, o que levava a uma prática educativa alicerçada mais na intuição (como referiram alguns docentes) do que no conhecimento de estratégias, recursos e metodologias diferenciadas, formativas e dialogadas.

No sentido de confirmar estas nossas suposições sobre a diferença entre a análise qualitativa anteriormente realizada e os resultados obtidos neste estudo comparativo, entrevistamos uma vez mais os professores envolvidos, confrontando-os com os gráficos abaixo discriminados. As reações foram muito interessantes e descrevêmo-las-emos a seguir.

Por exemplo, comparando os resultados dos alunos da professora 1, antes e após o processo formativo para a equidade e sucesso educativos, não encontramos uma evolução, notando-se até um abaixamento dos níveis de excelência académica (níveis 4 e 5) de 2008 para 2013, sendo que a percentagem de níveis inferiores a 3 atribuídos pela professora aumentou ligeiramente entre estes dois anos letivos, como podemos confirmar nos gráficos 48 a 50.



Gráficos 48: Resultados por turmas da professora 1 antes e após o processo de formação



Gráficos 49: Percentagens de níveis atribuídos pela professora 1 antes e após o processo formativo

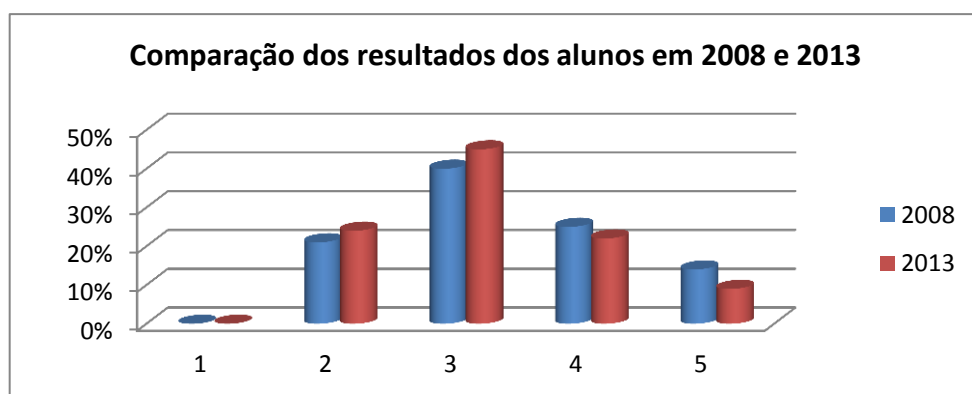


Gráfico 50: Comparação dos resultados dos alunos da professora 1 antes e após o processo formativo

Quando confrontada com estes resultados, a professora 1 explica, como suspeitávamos, que os resultados são incomparáveis, uma vez que as turmas que lecionou em 2013 eram bastante problemáticas (em termos atitudinais e afetivos), o que se refletiu, de forma significativa, nos resultados escolares.

Os dados relativos à professora 2 não foram incluídos neste estudo comparativo, pois esta não pôde implementar as estratégias de diferenciação pedagógica que planificou, nem concluir o ano letivo com as suas turmas aferindo resultados finais, devido a uma gravidez de risco.

Não pudemos também realizar este estudo comparativo com o professor 3 por falta de dados, pois este encontrava-se há dois anos sem componente letiva e, portanto, impedido de lecionar as suas próprias turmas, estando limitado ao auxílio de alunos de outros docentes, logo os resultados dos alunos não dependeram exclusivamente da sua ação educativa.

Quanto ao professor 4, pudemos verificar (através da análise dos gráficos 51 a 53) que, apesar de se observarem algumas melhorias nos resultados dos seus alunos, elas não são muito significativas, pois o índice de sucesso dos alunos do docente já era elevado em 2008, antes de ingressar no projeto de formação. Este facto deve-se, segundo informações do próprio (logo na primeira sessão de trabalho), à frequência de um outro projeto formativo anterior (também já em exercício) na Escola da Ponte, com todas as características inclusivas e tradição democrática que lhe foram reconhecidas⁴³ e estão estudadas (Alves, 2008; Canário, 2004; Pacheco, 2005; Pacheco 2006; etc.), e que tanto enriqueceram as discussões e partilhas de experiências nas sessões de formação.

Desta forma, entendemos que as conceções e práticas deste professor já eram inclusivas antes de iniciar o projeto de formação sobre avaliação em 2009, tendo no entanto, segundo explica, melhorado significativamente a sua prática avaliativa, nomeadamente com recurso às TIC (este professor realizou 2

⁴³ "Contei sobre a escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir. Mas existia, em Portugal... Quando a vi, fiquei alegre e repeti, para ela, o que Fernando Pessoa havia dito para uma mulher amada: 'Quando te vi, amei-te já muito antes...' " (Rubem Alves, 2008)

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

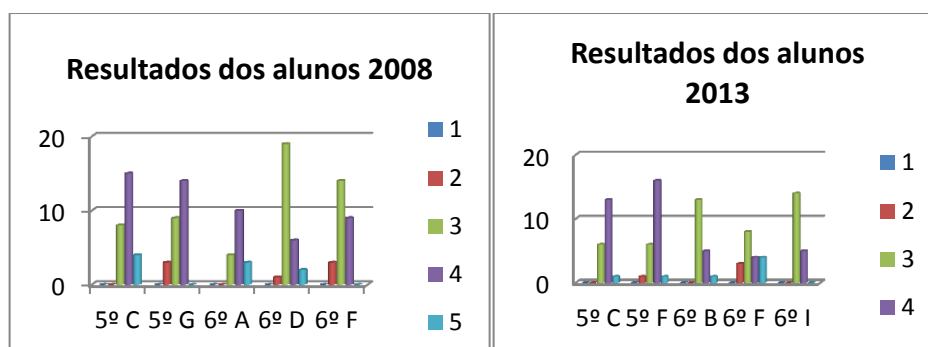
Conclusões

Considerações

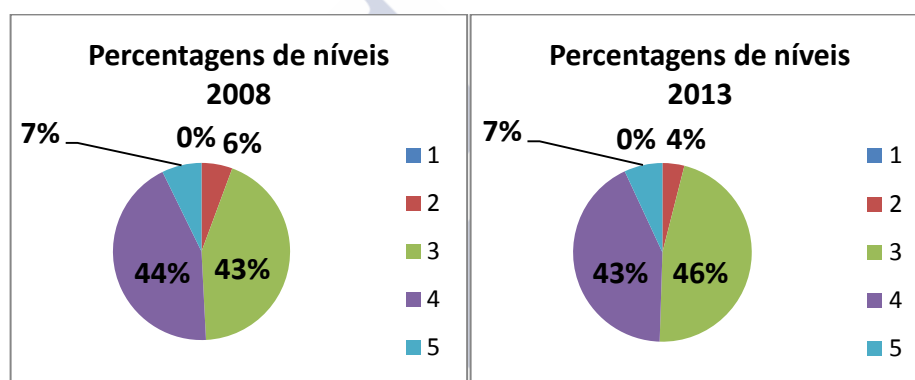
Bibliografia

Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões

instrumentos de avaliação eletrónica ao longo do processo formativo), e de diferenciação pedagógica, embora neste âmbito também já tivesse algumas noções e não praticasse, de todo, um ensino hegemónico.



Gráficos 51: Resultados por turma do professor 4 antes e após o processo formativo



Gráficos 52: Percentagens de níveis atribuídos pelo professor 4 antes e após o processo formativo



Gráfico 53: Comparação dos resultados dos alunos do professor 4 antes e após o processo formativo

Quando confrontado com os resultados desta comparação, o docente não mostrou estranheza e confirmou que a sua participação na formação da Escola da Ponte representou o primeiro ponto de viragem no sentido da equidade e sucesso, embora a frequência do nosso projeto formativo lhe tivesse fornecido bases teóricas, instrumentos, estratégias e metodologias inovadoras que lhe permitiram aperfeiçoar, desenvolver a sua prática neste sentido:

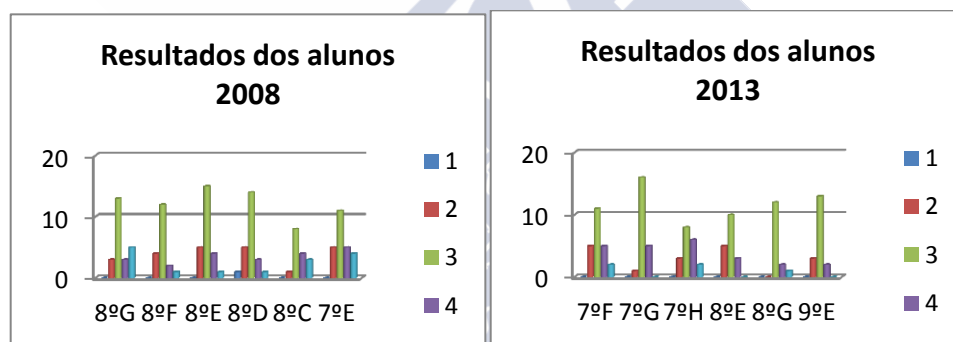
“...embora já fosse a minha linha de trabalho, há sempre coisas a fazer... o que me está a forçar a mudar são as formações. A teoria está a

contribuir para a melhoria das práticas. Temos tendência para a acomodação, rotina... não há dúvida de que a formação, com a parte prática, leva-nos a mudanças muito positivas”.

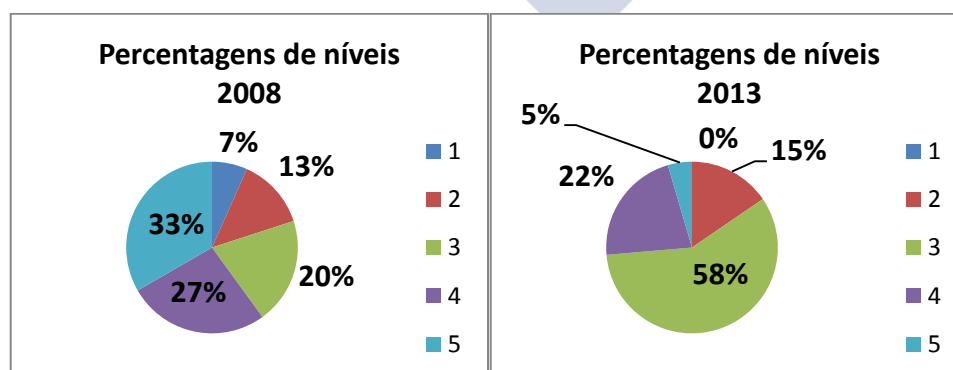
Refere, ainda, revelando a importância deste projeto formativo para o seu desenvolvimento profissional:

“Se não fizesse estas formações, não estaria tão à frente, provavelmente... iria demorar mais tempo a despertar! Agora, os alunos têm sempre voto na matéria e os resultados são partilhados, porque eles fazem parte do processo... Há espaço para a reformulação; faz com que possa trabalhar de forma diferente, em turmas diferentes”.

No caso da professora 5, os resultados são melhores em 2013 do que em 2008, como podemos verificar nos gráficos 54 a 56, mas não de forma evidente e representativa. Embora a docente considere que este processo formativo foi decisivo na sua evolução/ transformação/ desenvolvimento enquanto professora de todos os seus alunos e assuma que as suas concepções de ensino e de aprendizagem se alteraram profundamente entre os anos 2008 e 2013, a verdade é que os resultados quantitativos nesta comparação não evidenciam grandes mudanças.



Gráficos 54: Resultados por turma da professora 5 antes e após o processo formativo



Gráficos 55: Percentagens de níveis atribuídos pela professora 5 antes e após o processo de formação

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

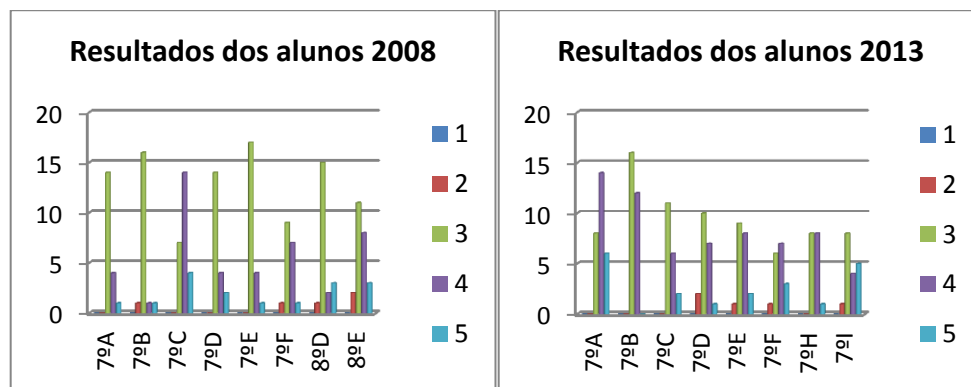
Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões



Gráfico 56: Comparação dos resultados dos alunos da professora 5 antes e após o processo formativo

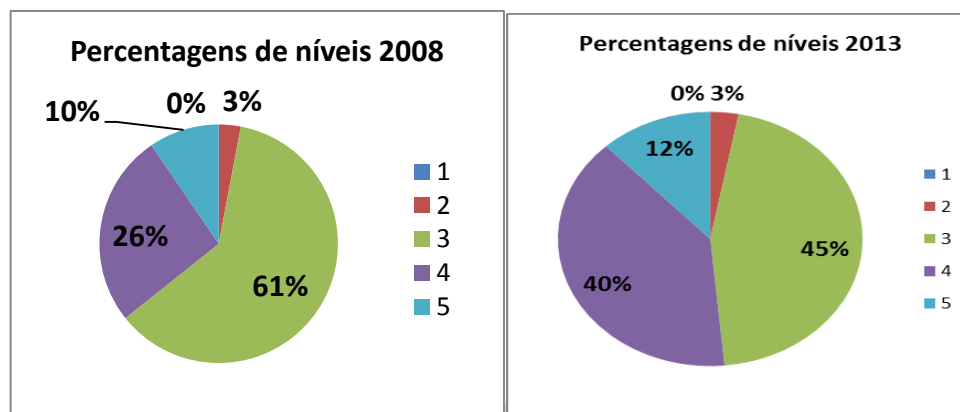
Quando confrontada com os resultados acima expostos, a professora mostra-se surpreendida e refere que a mudança de escola foi um ponto crucial que se deve ter em conta na análise dos dados, uma vez que a escola e o meio em que lecionou nos anos 2011 a 2013 foram completamente diferentes e muito mais complexos em termos socio-económicos e culturais. Os alunos apresentavam mais dificuldades, tanto a nível cognitivo como afetivo, esclarece a professora, logo os resultados obtidos podem ser considerados bastante bons, comparativamente com resultados dos mesmos alunos em anos anteriores.

Os alunos da professora 6 também revelam resultados muito próximos entre 2008 e 2013, como podemos confirmar através da análise dos gráficos 57 a 59. Este facto deve-se, segundo a docente, à sua sensibilidade, desde sempre, para a necessidade de diferenciação e perseguição do sucesso educativo, como tínhamos suposto, embora reconheça uma grande evolução na sua prática avaliativa e pedagógica mesmo, devido à frequência da formação em discussão. Quando indagada sobre a causa principal deste progresso, a docente refere que a evolução se deve, essencialmente: à fundamentação de conceções e práticas que considerou “intuitivas”, antes da frequência do nosso projeto de formação; à construção de uma nova e sólida conceção do ensino e da aprendizagem e de uma nova prática avaliativa; e, principalmente, à sua atenção/ preocupação com todos os alunos da turma, diagnosticando dificuldades e diferenciando estratégias e instrumentos.



Gráficos 57: Resultados por turma da professora 6 antes e após o processo formativo

De notar que, apesar dos índices de sucesso desta professora serem já muito elevados, tendo em conta que o número de níveis inferiores a 3 é pouco significativo e terem permanecido inalterados entre 2008 e 2013, o desempenho dos alunos sofre uma evolução relevante no que diz respeito à excelência académica, uma vez que os níveis 4 e 5 sobem de 26% para 40% e de 10% para 12%, respetivamente (como podemos ver nos gráficos 58 e 59).



Gráficos 58: Percentagens de níveis atribuídos pela professora 6 antes e após o processo formativo



Gráfico 59: Comparação dos resultados dos alunos da professora 6 antes e após o processo formativo

Segundo a docente, estes resultados devem-se, fundamentalmente, aos métodos de diferenciação pedagógica implementados, que permitiu atender aos ritmos e perfil de aprendizagem de cada um, aumentando assim o seu sucesso escolar e educativo, segundo refere, pois foram trabalhados, para além dos conteúdos curriculares, competências relacionadas com a autonomia, criatividade, participação, espírito crítico, trabalho colaborativo, etc. (competências essencialmente atitudinais e sociais): “Pude ir mais além!” refere.

Concluindo, devemos remarcar desta análise que o aspeto que nos pareceu mais importante na influência dos resultados dos alunos neste estudo de caso e o fator que mais impulsionou a mudança de conceções e práticas dos professores no sentido da equidade, foram a mente aberta e a vontade de mudança dos docentes que se increveram nas nossas oficinas de formação e, logo, constituíram

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações****Bibliografia****Capítulo 6: Análise e Discussão de Dados e Conclusões**

a amostra do nosso estudo. Isto é: uns com maior evidência e outros com menor aparência, mas todos revelavam consciência do fracasso de um ensino tradicional, uniforme, exclusivamente apoiado em métodos expositivos e testes estandardizados com o objetivo quase único de classificar os alunos; todos mostravam *sede* de saber sobre métodos de ensino ativos e diferenciados, onde o sucesso dos alunos constituísse a principal preocupação; todos assumiram uma postura reflexiva e crítica, dando espaço à discussão (conjunta) e reformulação das suas conceções e práticas. É disto prova algumas referências dos formandos sobre a importância no projeto formativo na sua valorização profissional:

“Aprendi muito com as tuas formações! Quero aprender para fazer melhor: eu sou professora porque gosto, por vocação... sei que posso fazer melhor.”

“Ao longo das várias sessões teóricas desenvolvidas no âmbito desta oficina, compreendi o quanto era urgente alterar o meu nível de proficiência de instrução diferenciada. Reconheci que com a frequência da parte I desta oficina passei a encarar a avaliação numa perspetiva mais formativa; na parte II aprendi a diversificar os instrumentos de avaliação e agora na parte III encontrava-me perante um novo desafio – como promover a igualdade de oportunidades na sala de aula e, desta forma, dar a todos os alunos oportunidades de atingir o tal almejado sucesso? Teria que alterar as minhas estratégias que até aí julgava adequadas.”

Este, quanto a nós, foi o principal fator do sucesso de todo o processo formativo e consequente desenvolvimento profissional: a genuína vontade de mudança e crescimento por parte dos docentes, sem receios de partilhar experiências, de questionar as suas práticas, de assumir responsabilidades pelo insucesso dos seus alunos e, principalmente, de experimentar o novo e o desconhecido, em prol da equidade e sucesso.

Outra ilação importante que retiramos deste estudo comparativo final que intentamos, é que nem sempre uma aproximação quantitativa ao real mostra os verdadeiros resultados, principalmente quando se trata de um estudo de natureza predominantemente qualitativa, privilegiando uma análise holística da realidade. Neste caso, a ausência de uma análise de dados qualitativos, de uma grande variedade de evidências (notas, observação, entrevistas, análise de conteúdo), poderia ter infirmado esta proposição tão importante sobre a evolução dos resultados dos alunos, se nos tivéssemos baseado unicamente na comparação de níveis atribuídos antes e após o processo formativo.

CONCLUSÕES

Desta-nos, nesta fase final do trabalho, sintetizar as principais conclusões que pudemos obter através da análise dos dados recolhidos; porém, uma das questões que se nos colocou foi o modo de apresentação destas conclusões de forma a torná-las o mais clarividentes possível, no sentido de melhor responder às questões que motivaram este estudo. Pareceu-nos que, dado o número de evidências recolhidas e de categorias em análise, a melhor solução seria retomar as proposições iniciais.

Assim, a fim de tornar a leitura mais organizada e conexa, retomaremos aqui todas as proposições iniciais que conduziram este estudo de caso, sendo que não nos iremos alongar em cada uma delas, pois afastar-nos-íamos do nosso propósito original com este apartado: resumir as principais conclusões sem correr o risco repetir a análise anteriormente feita.

1ª Proposição: O projeto de formação provoca mudanças nas concepções e práticas docentes ao nível da sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos.

Pudemos confirmar esta proposição através da comparação dos instrumentos de registo de avaliação das aprendizagens utilizados pelos formandos antes do processo formativo com os instrumentos de sistematização construídos e aplicados pelos formandos, durante as oficinas Parte I, Parte II e Parte III, que acompanhamos através da observação direta em contexto de formação e de sala de aula, através do processo de inquérito e através da análise documental dos seus portefólios e reflexões finais, bem como dos instrumentos/recursos construídos.

Antes, os registos de avaliação incidiam quase exclusivamente sobre os testes escritos sumativos, trabalhos de casa e faltas de material e não contavam com a discriminação de critérios, parâmetros e domínios da avaliação; depois da formação Parte I, os formandos começaram a utilizar grelhas de registo englobando todos os domínios do saber (saber, saber fazer e saber ser), distinguindo parâmetros e definindo critérios, dando origem a um registo sistemático e coerente das avaliações das aprendizagens dos seus alunos. As grelhas de observação direta (de aula) também constituíram uma novidade para a maioria dos formandos que, inicialmente, consideraram-nas instrumentos de difícil gestão e utilização, mas, finalmente, constatam que sem estas não era viável avaliar determinados parâmetros/critérios.

2ª Proposição - O projeto de formação leva os docentes a encararem a avaliação de forma mais dialógica e formativa do que classificatória.

Ainda com base nos mesmos instrumentos/métodos de recolha de dados, foi-nos possibilitado constatar a mudança operada, tanto ao nível das concepções como das práticas, nos formandos, relativamente à avaliação das aprendizagens dos seus alunos.

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema conceitual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Antes do processo de formação, os professores consideravam a avaliação de forma mais classificatória e hierarquizante do que formativa, dando primazia aos testes escritos quase como fonte exclusiva de avaliação e, estes, sem objetivos formadores, apenas de aferição; depois, os professores compreenderam a importância do diálogo sobre a avaliação na sala de aula, de forma a envolver, consciencializar e responsabilizar os alunos pelo seu próprio processo de aprendizagem, e a sua principal função, a formadora, como meio privilegiado de fazer evoluir o desempenho (tanto dos alunos como do professor) e reorientar o processo de ensino e aprendizagem no sentido do sucesso, confirmando também esta nossa 2ª proposição do estudo.

3ª Proposição: O projeto de formação provoca mudanças nas conceções e práticas docentes relativamente à negociação do processo de avaliação.

A negociação do processo de avaliação com os alunos e até Encarregados de Educação, apesar de estar sustentada na legislação em vigor, não era uma prática usada por nenhum dos professores da nossa amostra, o que é significativo, quanto a nós, já que pode revelar que esta é uma prática pouco usual nas salas de aula portuguesas.

Esta nossa proposição relativa a uma mudança ao nível da negociação e diálogo na sala de aula confirmou-se, pela análise que fizemos dos vários dados que recolhemos neste sentido, já que os docentes, a partir da formação Parte I, mas principalmente depois da Parte II, começaram a negociar critérios, instrumentos e até pesos relativos da avaliação com as suas turmas, tornando o processo de avaliação mais transparente e dialogado, assim, envolvendo e responsabilizando os alunos pelo seu próprio processo de aprendizagem.

4ª Proposição: O projeto de formação proporciona momentos de reflexão e reformulação dos processos de avaliação, ensino e aprendizagem.

Esta proposição confirma-se em quase todos os dados que recolhemos, já que, quer em contexto de formação presencial, quer em contexto de trabalho individual, quer na sala de aula, os professores foram demonstrando, cada vez mais, ao longo do processo formativo (partes I, II e III), uma séria vontade e empenho na reflexão e questionamento sobre a sua ação educativa e reformulando sempre em função das respostas obtidas. Estas *transições ecológicas* foram um dos pontos mais notados em todo o processo formativo, mesmo pelos próprios formandos, que mencionaram muitas vezes o agrado de poder discutir conclusões, anseios e descobertas (fruto das suas reflexões individuais) com os colegas, nas sessões de formação, dando origem a interessantes e acesas discussões sobre a ação educativa, o que proporcionou a evolução de todos, no seu conjunto.

5ª Proposição: O projeto de formação contribui para a melhoria dos resultados obtidos pelos alunos dos professores envolvidos.

1. Apresentação**1.1. Motivações****1.2. Contexto****1.3. Propósitos****1.4. Problemática****1.5. Estrutura****1.6. Esquema conceitual****1.7. Estudos prévios****2. Marco conceitual****2.1. Educação de hoje****2.2. Equidade/Inclusão****2.3. Avaliação****2.4. As TIC na Educação****2.5. Diversidade****2.6. Formação Contínua****3. Metodologia****3.1. Métodos****3.2. Procedimentos****3.3. Amostra****3.4. Cronograma****3.5. Estratégias****4. Estudo empírico****4.1. Modelo formação****4.2. Formação Parte I****4.3. Formação Parte II****4.4. Formação Parte III****5. Recolha de dados****5.1. Instrumentos****5.2. Banco de dados****6. Análise de dados****6.1. Avaliação****6.2. Avaliação Eletrónica****6.3. Diferenciação****6.4. Projeto formativo****6.5. Resultados alunos****Conclusões****Considerações****Bibliografia**

Os resultados dos alunos dos professores da nossa amostra melhoraram, tendo-se notado este progresso logo aquando da oficina Parte I, através do uso das grelhas de sistematização da avaliação, conforme ficou descrito atrás. Esta proposição foi-se confirmando, com mais intensidade, nas oficinas II e III, onde a diversificação de instrumentos de avaliação, nomeadamente os eletrónicos, proporcionaram, de forma generalizada, uma melhoria expressiva dos resultados relativamente aos instrumentos tradicionalmente adotados; culminando nos métodos de diferenciação pedagógica que permitiram o alcance do sucesso por parte da grande maioria dos alunos. No entanto, quando comparados os resultados atribuídos aos alunos pelos professores da nossa amostra, antes e após o processo formativo (2008 e 2013), esta evolução e melhoria não são muito evidentes. Concluimos, após novas entrevistas com os formandos, que este facto se deve a dois fatores principais: o número de variáveis que influencia o resultado final é demasiado grande para se poder interpretar os dados com validade suficiente (escolas diferem, alunos diferem, meios envolventes diferem, entre os anos 2008 e 2013); a grande maioria dos docentes, embora de forma intuitiva e pouco fundamentada, revelava, já antes do início da formação, concepções e práticas educativas que rompiam com a hegemonia e classificação do sistema tradicional, bem como grandes preocupações com a equidade e sucesso educativos.

6ª Proposição: O projeto de formação contribui para a diversificação de instrumentos e métodos de avaliação na sala de aula.

Esta proposição confirma-se pelos inúmeros instrumentos construídos pelos formandos e aplicados na sala de aula, ao nível da sistematização da avaliação das aprendizagens dos alunos, da avaliação eletrónica, e de recursos diferenciados. Foi curioso verificar que, mesmo depois de terminar a formação parte II, os professores continuaram a construir e aplicar instrumentos de avaliação eletrónica com as suas turmas, bem como a construir planificações e recursos diferenciados depois da oficina Parte III. Parece-nos este um aspeto importante, pois revela que o projeto de formação contribui, de facto, para a diversificação de instrumentos e métodos, mesmo após o seu término.

7ª Proposição: O projeto de formação contribui para a utilização das TIC como estratégia de construção de aprendizagem, combatendo “o uso pelo uso” das TIC.

Esta proposição obtém confirmação nos instrumentos de avaliação eletrónica construídos pelos formandos, já que constituem verdadeiras estratégias orientadas na web, promovendo a construção de aprendizagens significativas, a autonomia e emancipação dos alunos, pela forma como os conduz no processo de aprendizagem, contrariando o uso das TIC numa perspetiva meramente lúdica e/ou desorientada, que, normalmente, não surte grandes resultados em termos de aprendizagem, como pudemos já fundamentar devidamente no nosso marco conceitual.

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

8ª Proposição: O projeto de formação contribui para a planificação e organização de estratégias orientadas de recurso às TIC, evitando o caos habitual.

Os dados recolhidos durante as observações diretas que fizemos na implementação dos instrumentos de avaliação eletrónica construídos pelos formandos permitem-nos confirmar esta proposição: foram estratégias de avaliação (de ensino e de aprendizagem) muito bem planificadas e orientadas, de forma a que os alunos não desviassem a sua atenção dos objetivos principais, demonstrando, assim, que o projeto formativo pode contribuir para um uso mais racional e proveitoso das TIC em termos educativos, porque mais centrado e direcionado para o essencial, contrariamente ao que acontece quando não se planificam e orientam devidamente as atividades com recurso às TIC na sala de aula.

9ª Proposição: O projeto de formação contribui para a mudança da imagem do professor expositor para o professor facilitador/mediador da aprendizagem.

Fomos podendo assistir, ao longo do processo formativo, a uma mudança gradual de paradigma educacional nos docentes que compõem a nossa amostra, qualquer que tenha sido o seu ponto de partida ou as suas convicções, mais ou menos enraizadas. De facto, a conceção hegemónica foi dando lugar a uma conceção diferenciada, logo a imagem de um professor transmissor de conteúdos foi também sendo substituída pela imagem de um professor facilitador e mediador da aprendizagem dos alunos, que tem em conta as suas necessidades, interesses e perfil. Esta mudança nas conceções sobre o perfil ideal do professor ficou evidenciada em quase todos os dados recolhidos neste âmbito.

10ª O projeto de formação contribui para a diversificação de instrumentos e métodos de avaliação na sala de aula.

Unanimemente, os professores da nossa amostra concordaram que este projeto de formação contribuiu sobremaneira para a diversificação de instrumentos e métodos de avaliação das aprendizagens dos alunos. Esta opinião é facilmente comprovada através dos muitos e variados instrumentos construídos pelos formandos em contexto de formação, cuja implementação acompanhamos em situação de aula, como por exemplo: grelhas de observação abrangentes de todos os domínios do saber; recursos eletrónicos; materiais diferenciados.

11ª Proposição: A avaliação com recurso às TIC contribui para a melhoria dos resultados dos alunos.

A análise comparativa que fizemos dos resultados obtidos pelos alunos nos instrumentos tradicionais de avaliação e instrumentos de avaliação eletrónica confirmou esta nossa proposição: os alunos melhoraram, de uma forma geral, o seu desempenho e resultados quando sujeitos a instrumentos de avaliação com

recurso às TIC. A referir que este progresso foi mais significativo nos alunos que revelavam resultados menos bons nos testes tradicionais do que nos restantes, o que nos leva a pensar este recurso como uma forma de diversificação dos instrumentos de avaliação, pois dá oportunidade de sucesso a alunos com um perfil de aprendizagem menos compatível com os métodos tradicionais.

12ª Proposição: O projeto de formação provoca alterações nas conceções e práticas de pré-avaliação/diagnóstico dos alunos, enquanto base do processo de diferenciação.

Todos os professores observados procederam ao diagnóstico dos alunos antes de passarem à planificação da unidade didática de forma diferenciada. Este processo de pré-avaliação foi reconhecido pelos sujeitos da amostra como um elemento fundamental na implementação de uma pedagogia diferenciada, embora reconheçam que esta pré-avaliação não se faz necessária no início de todas as unidades didáticas a lecionar, dependendo também do nível de conhecimento que o professor tem da turma e seu desempenho.

13ª O projeto de formação contribui para a seleção de conteúdos-chave e mudança das planificações docentes no sentido da diferenciação (mais qualidade e menos quantidade).

As planificações elaboradas pelos docentes mostraram, todas elas, uma grande preocupação pelo cumprimento das metas/objetivos essenciais, concentrando-se nos conceitos-chave e competências-base a desenvolver nos alunos. O cuidado com a qualidade foi visível, tanto no momento da planificação como no decorrer das aulas, onde pudemos verificar que, alguns docentes, se viram obrigados a alterar a planificação com o objetivo de não avançar para novos conteúdos antes de todos os alunos compreenderem os essenciais, aplicando, no entanto, recursos diferenciados no sentido de não prejudicar e fazer evoluir os elementos da turma que revelavam a aquisição desses mesmos conteúdos. Apraz-nos referir que esta proposição, para além de se confirmar, excedeu muito as nossas expectativas.

14ª Proposição: O projeto de formação contribui para a diversificação de instrumentos e métodos na sala de aula no sentido da diferenciação pedagógica, conducente a um maior sucesso educativo.

Os inúmeros e inovadores recursos construídos e implementados pelos formandos nas suas aulas diferenciadas confirmam esta proposição que, mais uma vez, excede o que esperávamos inicialmente (batalha naval, pesquisas orientadas na web, caça ao tesouro, construção de uma orquestra tridimensional, exposições, baralho de cartas de atividade física, livros-resumo dos conceitos base, fichas de trabalho diferenciadas, atividades-âncora, filmes, registos áudio, etc.). Esta grande diversificação e inovação ao nível de recursos e instrumentos, e também de estratégias, comprovam que o projeto formativo pode contribuir para uma

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

mudança na forma de estar no ensino de alguns professores, nomeadamente no que à diferenciação pedagógica diz respeito.

15ª Proposição: O projeto de formação provoca mudanças nas conceções e práticas de diferenciação na sala de aula.

Inicialmente, as práticas diferenciadas dos professores da nossa amostra eram quase inexistentes e limitavam-se aos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educativas especiais, uma vez que as suas conceções assim os orientavam. Com o processo de formação, estas conceções foram evoluindo, passando a diferenciação pedagógica a ser vista pelo grupo de formandos como uma metodologia saudável e importante para todos os alunos na sala de aula, mas, confessaram muitas vezes, pouco praticável, já que envolvia muitas horas de preparação. Ora, após esta fase de resistência inicial, não quanto aos princípios da diferenciação em si, mas relativamente à sua aplicabilidade, a grande maioria dos formandos acabou por confirmar a nossa proposição, ao proceder a planificações diferenciadas fora do âmbito da formação, e admitir, no final do processo formativo, que, perante os resultados alcançados, não se conseguem imaginar a voltar ao *uso* de um ensino uniforme.

16ª Proposição: O projeto de formação no âmbito da diferenciação proporciona aos alunos uma maior igualdade de oportunidades de sucesso, visíveis nos resultados escolares.

O desempenho dos alunos sofreu uma melhoria significativa em termos de resultados, quer ao nível dos alunos com mais dificuldades como dos alunos que, desta forma diferenciada, conseguiram atingir a excelência académica. Esta proposição aparece confirmada na análise documental e “resultados intermédios” (Yin, 2001) das oficinas dinamizadas, mais do que nas tabelas comparativas que elaboramos e discutimos, com os resultados dos alunos dos professores da nossa amostra transversal (antes e após o processo formativo), que correspondem, segundo Yin, aos resultados finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPETIVAS PARA O FUTURO

Como regra geral, a fase de composição exige o maior esforço de um pesquisador de estudo de caso. [...] os pesquisadores que não gostam de escrever provavelmente não deveriam realizar estudos de caso. [...] O pesquisador bem sucedido, em geral, entende a fase de composição como uma oportunidade – por estar fazendo uma contribuição importante ao conhecimento e à prática de pesquisa (Yin, 2001: 159-160).

De facto, gostamos de escrever! E gostamos muito de (d)escrever este estudo de caso! Pensamos que o tema da investigação que desenvolvemos é de todo atual e relevante para a discussão académica, principalmente numa época em que se questiona o papel do professor e da escola num mundo cada vez mais global, onde a educação/ instrução nem sempre são vistos pela sociedade como condição necessária para um futuro auspicioso no mundo do trabalho, problema que é agravado a cada dia pelos *fantasmas* do insucesso educativo e do abandono escolar.

Numa época de crise na Educação, se assim podemos dizer, a formação/ valorização dos professores parece-nos fundamental, por tudo quanto expusemos e fundamentamos nesta dissertação, como uma via para a reconstrução desta confiança na escola, já que prepara a classe docente para os novos desafios originados pela massificação do ensino e pelo acelerado rumo da sociedade de hoje, cada dia mais tecnológica e à escala global.

A nossa proposta de formação, em áreas que nos parecem capitais para a mudança do paradigma da Educação rumo à igualdade de oportunidades, mas também ao sucesso educativo, passou pela avaliação formativa (dialógica) e eletrónica e pelos métodos de diferenciação pedagógica na sala de aula. Os resultados/dados que fomos recolhendo com este estudo mostram-se muito interessantes porque confirmam, como pudemos observar, a capacidade de mudança dos professores quando submetidos a um processo formativo reflexivo, colaborativo, ligado a um paradigma de racionalidade prática e crítica e não meramente técnica (Montero, 2005).

Assim, estamos crente de que este projeto investigativo contribuiu para o reforço das competências profissionais, não só dos professores envolvidos e investigadora/ formadora, mas também, eventualmente, de todos os docentes que vierem a participar neste programa de formação, futuramente.

Importa referir que, a par da nossa atividade investigativa, dinamizamos outras oficinas de formação “Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Avaliação, Autoavaliação e @valiação Eletrónica”, a pedido da Direção, Conselho Pedagógico e Docentes do Agrupamento de Escolas de Vila Verde (e outros), uma vez que este

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema concetual

1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

programa fazia parte do plano formativo do Agrupamento enquanto formação prioritária, tendo sido posteriormente alargada a participação aos professores do 1º ciclo, igualmente a pedido da Direção; e também aqui os resultados se mostraram muito otimistas em termos de mudanças operadas nas conceções e práticas dos docentes envolvidos.

Após estes resultados e conclusões, não faria sentido “cruzar os braços”! Daí considerarmos que este final de tese representa apenas o início de uma longa *jornada de luta* em prol do desenvolvimento profissional dos professores em exercício, cujo *lema* será sempre a equidade e o sucesso educativos. Podemos dizer que este estudo de caso serviu também para confirmar, fortalecer, acreditar e revigorar o nosso propósito essencial em prol de uma verdadeira Educação Para Todos.

Será enquanto Consultora de Formação, cargo que aceitamos no decurso desta investigação⁴⁴ a convite do Diretor do Centro de Formação do Alto Cávado no seguimento do trabalho desenvolvido no âmbito deste doutoramento, e também enquanto formadora para a equidade, que daremos continuidade ao nosso estudo e faremos uso dos conhecimentos, teóricos e práticos, que adquirimos durante estes 5 anos de investigação. Assim, retomando a abertura desta dissertação, uma Educação mais democrática e menos excludente continuará a ser a nossa *causa* e o nosso *desafio*!

⁴⁴ Ao abrigo do disposto no nº1 do Artº25º-A do Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores, anexo ao Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua reconheceu-nos a qualificação para o exercício das funções de Consultor de Formação na Entidade Centro de Formação do Alto Cávado, atribuindo-nos o registo CCPFC/CF-0286/2013, no dia 18 de Março de 2013.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. J. (2009). *Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares*. Revista Lusófona de Educação no.13, 13-29. ISSN 1645-7250.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In David Rodrigues (org). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 103-116.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, J.C.F. (2001). *Em Defesa da Investigação-ação*. Revista Sociologia, Problemas e Práticas. n.º 37, 2001, 175-176 Lisboa: CIES e ISCTE.
- Alves, A. (2007). *E- Portefólio: Um Estudo de Caso*. Tese apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Maria João Gomes. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Alves, R. (2002). *Estórias maravilhosas de quem gosta de ensinar*. Porto: Edições ASA.
- Alves, R. (2008). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. São Paulo: Editora: Papirus.
- American Psychological Association (APA) (2001). *Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Australian National Training Authority (ANTA) (2003). *Resources for Teaching, Learning and Assessment Program: Online Assessment Strategies and Models. Research analysis – issues and implications*. Australia: Australian Flexible Learning Framework.
- Babin, P. & Kouloumdjian, M. F. (1989). *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas.
- Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report - A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Bruxelas: European Schoolnet.
- Barreto, R. G. (2002). *Formação de professores; tecnologias e linguagens*. São Paulo: Loyola.
- Barroso, J. (2003). *A inclusão exclusiva*. In David Rodrigues (org). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 25-36.

Introdução

1. Apresentação

- 1.1. Motivações
- 1.2. Contexto
- 1.3. Propósitos
- 1.4. Problemática
- 1.5. Estrutura
- 1.6. Esquema concetual
- 1.7. Estudos prévios

2. Marco concetual

- 2.1. Educação de hoje
- 2.2. Equidade/Inclusão
- 2.3. Avaliação
- 2.4. As TIC na Educação
- 2.5. Diversidade
- 2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

- 3.1. Métodos
- 3.2. Procedimentos
- 3.3. Amostra
- 3.4. Cronograma
- 3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

- 4.1. Modelo formação
- 4.2. Formação Parte I
- 4.3. Formação Parte II
- 4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

- 5.1. Instrumentos
- 5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

- 6.1. Avaliação
- 6.2. Avaliação Eletrónica
- 6.3. Diferenciação
- 6.4. Projeto formativo
- 6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

- Bernheim, C. T. (2010). *La equidad educativa*. In *El Nuevo Diario.com.ni*, Opinión 20 de abril, [On-line]: <http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/72666> consultado em 30 de Outubro de 2012.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.
- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). *Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil*. In *Horizontes*, v. 27, n. 2, jul./dez. 2009, 7-20.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental process*. In: Damon, W. & Lerner, R. (Ed.). *Handbook of child psychology. Theoretical models of human development*. 5th, ed., New York: Wiley, 993-1028.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. California: Sage Publications.
- Burnett, N. (2007). *The Education For All Global Monitoring Report 2007: Early childhood care and education*. Paris: UNESCO Publishing.
- Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M. & Vitorino, T. (2004). *Aprender com a Diversidade: Um Guia para o Desenvolvimento da Escola*. Lisboa: ACIME.
- Campos, B. P. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais do Ensino em Escolas Autônomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (2004). *Escola da Ponte*. Porto: Profedições.
- Cardoso, S. & Gomes, M. J. (2006). *WebQuest: reflexões em torno de uma abordagem na aula de Português*. Atas do VIII Congresso IberoAmericano de Informática Educativa - RIBIE. Costa Rica: UNA - Universidade Nacional.
- Cardoso, S. & Graça, J. (2012a). *M-Learning e Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: duas oficinas que se complementam no Agrupamento de Escolas de Vila Verde*. Atas do Encontro sobre Jogos e Mobile Learning. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Cardoso, S. & Graça, J. (2012b). *Sucesso Educativo em Banda Larga: um plano de intervenção no Agrupamento de Escolas de Vila Verde*. Atas do III Congresso Ibérico-internacional FENDA DIGITAL TIC, Escola e Desenvolvimento Local. Póvoa do Varzim: ESEPF.
- Cardoso, S. & Montero, M. L. (2012). *Formação de professores para a equidade educativa: resultados preliminares de uma oficina sobre diversidade na sala de aula e métodos de diferenciação pedagógica*. Atas do IV Congresso Internacional Cotidiano – Diálogo sobre Diálogos. Rio de Janeiro/Niterói: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações**

- Cardoso, S. (2006). *A Avaliação na Aula de Português: caminhos para uma escola inclusiva*. In Silva, L.M. (org.), (2006). *Atas do II Encontro Leituras em Português*. Braga: Universidade do Minho.
- Cardoso, S. (2007a). *A diversificação de métodos e instrumentos de avaliação: a pesquisa orientada na web*. In *Actas do IX Congreso Galego-portugués de Psicopedagogía*. Corunha: Universidade da Corunha.
- Cardoso, S. (2007b). *O Professor de Língua Materna e a Construção de uma Escola Inclusiva: o caso português*. Tese apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Doutor Lino Moreira da Silva. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Cardoso, S. (2010a). *Da Avaliação Classificatória à Avaliação Dialógica: Desenvolvimento de Instrumentos de Apoio à Avaliação das Aprendizagens dos Alunos em Contexto de Formação*. *Atas do 22º Colóquio ADMEE – Association de Développement de Méthodologies de Évaluation en Éducation - Europe*. Braga: Universidade do Minho
- Cardoso, S. (2010b). *Formação Contínua de Professores: Uma resposta para a crise da Educação*. *Atas do III Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos*. RJ/Niteroi: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.
- Cardoso, S. (2010c). *A Formação Contínua de Professores como Resposta para a Integração de uma Avaliação Dialógica na Sala de Aula: Contributos das TIC*. *Atas do 2.º CIAE – Congresso Internacional de Avaliação em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Carnegie forum on education and the economy task force on teaching as a profession. (1986). *A Nation prepared: teachers for the 21st century*. New York: Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Casa-nova, M. J. (2001). *Professoras/es e Pedagogias: a Diferentes Públicos, Diferentes Possibilidades de Construir uma Escolarização de (In)sucesso?*. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, R. V. (1999). *Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de Português*. *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, 189-196.
- Cochran-Smith, M.; Feiman-Nemser, Sh.; McIntyre, D. & Demers, K. (2008). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Routledge.
- Comissão Nacional UNESCO – Portugal (CNUP) (2007-a). *Missão/objectivos da educação*. [On-line]: <http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/educacao.php>
- Comissão Nacional UNESCO – Portugal (CNUP) (2007-b). *Programa Educação Para Todos*. [On-line]: http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/temas/edu_tema.php?t=2
- Conselho da Europa (1987). *Recomendações da 15ª sessão da Conferência permanente dos ministros da educação da Europa*. Helsínquia: Conselho da Europa.

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

- Conselho da União Europeia (UE) (2001). *Relatório do Conselho da Educação para o Conselho Europeu sobre os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*. Estocolmo: Conselho da União Europeia.
- Costa, A. M. B. & Paes, I. (2000). *Promoting Inclusive Education in Portugal*. Manchester: ISEC.
- Costa, A. M. B. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos (seminários e colóquios)*. 25-36. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, A. M. B., Leitão, F. R., Morgado, J., Pinto, J. V., Paes, I. & Rodrigues, D. (2006). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal: Fundamentações e Sugestões*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Costa, A.M.B. (1998). *Projecto Escolas Inclusivas*. Revista INOVAÇÃO Vol. 11, N.º 2. Instituto de Inovação Educacional (IIE): DGIDC.
- Costa, F. A. & Viseu, S. (2007). *Formação-Ação-Reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC*. In Costa, F. A., Peralta, H. & Viseu, S. (orgs.) (2007). *As TIC na Educação em Portugal – Conceções e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Costa, F. A., Peralta, H. & Viseu, S. (orgs.) (2007). *As TIC na Educação em Portugal – Conceções e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Council for Exceptional Children. (2000). *Bright futures for exceptional learners: An agenda to achieve duality conditions for teaching and learning*. Reston, VA: Author.
- Coutinho, C. et al. (2009). *Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Coutinho, C. M. & Chaves, J. H. S. (2001). *Desafios à Investigação em TIC na Educação: Metodologias de Desenvolvimento*. Actas da II Conferência Internacional CHALLENGES' 2001. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- D'Ambrósio, U. (2003). *Novos paradigmas de atuação e formação de docentes*. In: Porto, T. M. E. (Org.). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM Editora, 55-77.
- Debarbieux, E. & Blaya, C. (org.), (2002). *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO.
- Delors (1996). *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO.
- Departamento da Educação Básica (DEB) (1997-a). *Programa de Língua Portuguesa (3º ciclo)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (DEB) (1997-b). *Programa de Língua Portuguesa (2º ciclo)*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (DEB) (1998). *Organização curricular e programas – 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, New York, Chicago: D. C. Heath & Co. Publishers.

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões**Considerações**

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Nova Iorque: Coier Book.

Dewey, J. (2005). *A Conceção Democrática da Educação*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Dionísio, M. L. (1999). *Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de português*. In Castro, R. (org) *Atas do I Encontro internacional sobre manuais escolares*. Braga: Universidade do Minho, 495-505.

Dodge, B. (2007). *Webquest.org*. Department of Educational Technology, San Diego State University. [On-line]: <http://webquest.org> visitado em setembro de 2013.

Donato, R. (2003). *Action Research*. Washington: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

Esteban, M. T. (2002). *A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano*. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 129-137.

Esteban, M. T. (2003a). *Ser professora: avaliar e ser avaliada*. In M. T. Esteban (org.) (2003). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, 13-37.

Esteban, M. T. (2003b). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, 9-13.

Faria, S. (2004). *Quando a diferença discrimina...* In Vieira, R. (Org.) (2004). *E agora, professor? A transformação na voz dos professores*. Porto: Profedições, 27-29.

Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), 21-50.

Fernandes, D. (2010). *Políticas e práticas de avaliação*. *Atas do 2º Congresso Internacional de Avaliação em Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Ferraz, M. C. R. & Macedo, S. M. M. (2003). *As Afluências de um Rio Chamado Avaliação Escolar*. In: Esteban, M. T. (org.) (2003). *Escola, Currículo e Avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, 137-152.

Ferreira, H. G. (1996). *Educação: o contexto social*. In Delgado-Martins et al (org) (1996). *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 13-39.

Ferreira, W. (2004). *Caminhando na direcção da formação de professores numa perspectiva inclusiva*. In Miles, S. & Lewis, I. (2004). *Edição especial: Salamanca – dez anos depois*. EENET – Enabling Education Network News, 8, 26-27.

Formosinho, J. & Machado, J. (2010). *Contextos Burocráticos e Aprendizagem Profissional*. In Formosinho, Machado & Formosinho (2010) *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 51-76.

Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Formosinho, J., Machado, J. & Formosinho, J. O. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, A. L. S. (2003). *Fundamentos, Dilemas e Desafios da Avaliação na Organização Curricular por Ciclos de Formação*. In M. T. Esteban (org.) (2003). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez Editora. 57-82.
- Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 – Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gabinete de Estatística da União Europeia (EUROSTAT) (2008). *Survey on ICT Usage in Households and by Individual*. Luxemburgo: Eurostat.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (2007a). *Análise de modelos internacionais de referência de modernização tecnológica do sistema de ensino*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (2007b). *Estudo de Diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (2008). *Plano Tecnológico da Educação: Competências TIC. Estudo de Implementação*. Vol. 1. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gadotti, M. (2000). *O Projeto da Escola Cidadã como Alternativa ao Projeto Neoliberal: Educar para e pela cidadania*. Seminario Internacional CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Instituto Paulo Freire.
- Gewerc, A. (2000). *Internet en las situaciones de enseñanza y aprendizaje*. Revista *Quaderns digitals [On-line]*: <http://www.Quadernsdigitals.net>. Quaderns 28. Monográfico Nuevas Tecnologías.
- Gomes, M., Silva, B. & Dias, P (1998). *A Internet no apoio à realização de trabalhos de grupo: Uma experiência no ensino superior*. Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- González, J. A. Torres (2002). *Educación e diversidade: bases didácticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed.
- Graça, J. (2011). *Plataforma de Comunicação do Agrupamento de Escolas de Vila Verde – Comunidade de prática docente*. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Ana Sousa Pires. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Grupo de Trabalho para Acompanhamento das Estatísticas da Sociedade da Informação (GTAESI) (2008). *Sociedade de Informação em Portugal 2008 – Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias*. Lisboa: Conselho Superior de Estatística.
- Grupo de Trabalho para Acompanhamento das Estatísticas da Sociedade da Informação (GTAESI) (2008). *Sociedade de Informação em Portugal 2008 - capítulo IV Educação e Formação em TIC*. Lisboa: Conselho Superior de Estatística.
- Haddad, G. (2005). *Teachers*. Paris: UNESCO, Bureau of Public Information.

1. Apresentação**1.1. Motivações****1.2. Contexto****1.3. Propósitos****1.4. Problemática****1.5. Estrutura****1.6. Esquema conceitual****1.7. Estudos prévios****2. Marco conceitual****2.1. Educação de hoje****2.2. Equidade/Inclusão****2.3. Avaliação****2.4. As TIC na Educação****2.5. Diversidade****2.6. Formação Contínua****3. Metodologia****3.1. Métodos****3.2. Procedimentos****3.3. Amostra****3.4. Cronograma****3.5. Estratégias****4. Estudo empírico****4.1. Modelo formação****4.2. Formação Parte I****4.3. Formação Parte II****4.4. Formação Parte III****5. Recolha de dados****5.1. Instrumentos****5.2. Banco de dados****6. Análise de dados****6.1. Avaliação****6.2. Avaliação Eletrónica****6.3. Diferenciação****6.4. Projeto formativo****6.5. Resultados alunos****Conclusões****Considerações**

- Heacox, D. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom: How to Reach and Teach All Learners, Grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Holmes group (1986). *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Houston, W., Haberman, M. & Sikula, J. (orgs.) (1990). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan.
- Instituto de Inovação Educacional (IIE) (1999). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal* [On-line]: <http://area.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/proj/inclusivas/index.htm>
- Instituto para a Aplicação das Tecnologias da Informação à Educação (IITE) (1997). *Statistical Reports*. UNESCO: IITE
- Jesus, S. N. (1998). *Professor generalista e Escola Inclusiva. Dois conceitos enquadrados num modelo de organização de apoios educativos*. Coimbra: Minerva.
- Jonhassen, D. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Keegan, D. (2005). *The incorporation of mobile learning into mainstream education and training. Paper presented: 4th World conference on m-Learning – m-Learn 2005*. South Africa: Cape Town.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. (2008). *A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática*. In Pereira, J. & Zeichner, K. (orgs.) (2008). *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 43-66.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de Portafolios para el Aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Nancea, S.A. Ediciones.
- Kugelmass, J. (2004). *The Inclusive School: Sustaining Equity and Standards*. Teachers College: Columbia University.
- Labriola, (2003). *Avaliação: o desafio é político*. Revista Folha de S. Paulo on-line. [On-line]: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u451.shtml>.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2004). *A handbook for teacher research*. London: Open University Press.
- Lee, J. & Allen, K. (2006). *Edublogs as an online assessment tool*. In *Current Developments in Technology-Assisted Education* (2006). Orlando USA: College of Education, University of Central Florida, 391-395.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire Actuel de l'Éducation* (3^e édition) – Le défi éducatif collection. Montréal: Guérin, éditeur ltée.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos. Novos contextos. Novas práticas*. Porto: Asa Edições
- Leite, M. J. (2010). *Educação e Res Pública: Viagem aos ideais republicanos*. Revista A Página da Educação, Série II, nº 191, 16-19.
- Lima, L. (2011). *A Educação da República*. Porto: Profedições, lda.

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

6.4. Projeto formativo

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Considerações

Bibliografia

- Lima, L. (2012). *Educação Pública e Estado Social. Atas do Seminário Preparatório do Fórum Cidadania pelo Estado Social: "Defender a Escola Pública"*. Braga: Universidade do Minho.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1991). *Teacher education and social conditions of schooling*. Nova Iorque: Routledge.
- Magalhães, A. M. & Stoer, S. (2002). *A Escola Para Todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.
- Marcolla, V. (2004). *A inserção das tecnologias de informação e comunicação no espaço de formação docente na UFPEL*. Pelotas: UFPEL/Faculdade de Educação.
- Maslow, A. (1943). *Theory of Human Motivation*. Psychological Review, 50: 390-6.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Matos, M. (2010). *Ainda a República: o analfabetismo*. Revista A Página da Educação, Série II, nº 191, 25.
- Meijer, C. J. W. (ed.) (2003). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula. Relatório Síntese*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C. J. W. (ed.) (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Relatório Síntese*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Melo, F. (2010). *M-learning: Uma experiência usando o Quizionarium*. Porto: Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.
- Miles, S. & Lewis, I. (2004). *Edição especial: Salamanca – dez anos depois*. EENET – Enabling Education Network News, 8.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2005). *Ligar Portugal: Um programa de ação integrado no PLANO TECNOLÓGICO do XVII Governo: Mobilizar a Sociedade de Informação e do Conhecimento*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Ministério da Educação (ME) (1986). *Lei de Bases dos Sistema Educativo Português*. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (com as alterações incorporadas pelo Decreto-Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro).
- Ministério da Educação (ME) (1991). *Programas de Língua Portuguesa dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico: Plano de Organização do Ensino e aprendizagem*, vol. II. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (ME) (1996). *Despacho de Criação do Programa NÓNIO - SEC XXI Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*. Lisboa: Despacho Nº 232/ME/96, de 4 de Outubro.
- Ministério da Educação (ME) (2001). nº 4 do artigo 2º do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro: Diário da República.
- Ministério da Educação (ME) (2005). *Despacho de Criação da Equipa CRIE*. Lisboa: Despacho nº 16 793/2005 (2.a série), D.R. Nº 148 de 3 de Agosto de 2005.

1. Apresentação**1.1. Motivações****1.2. Contexto****1.3. Propósitos****1.4. Problemática****1.5. Estrutura****1.6. Esquema conceitual****1.7. Estudos prévios****2. Marco conceitual****2.1. Educação de hoje****2.2. Equidade/Inclusão****2.3. Avaliação****2.4. As TIC na Educação****2.5. Diversidade****2.6. Formação Contínua****3. Metodologia****3.1. Métodos****3.2. Procedimentos****3.3. Amostra****3.4. Cronograma****3.5. Estratégias****4. Estudo empírico****4.1. Modelo formação****4.2. Formação Parte I****4.3. Formação Parte II****4.4. Formação Parte III****5. Recolha de dados****5.1. Instrumentos****5.2. Banco de dados****6. Análise de dados****6.1. Avaliação****6.2. Avaliação Eletrónica****6.3. Diferenciação****6.4. Projeto formativo****6.5. Resultados alunos****Conclusões****Considerações**

- Ministério da Educação (ME) (2007). *Plano Tecnológico da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, M. G. & Resende, A. C. A. (2006). *Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo*. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. pp:511-518. Rio de Janeiro:
- Miranda, M. G. (2004). *A pesquisa na prática profissional docente: limites e possibilidades*. In: Silva, A. H. F. & Evangelista, E. G. S. (Orgs.). *Caminhando e abrindo caminhos: trajetória da rede municipal de educação*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. pp: 15-27.
- Mónica, M. F. (1997). *Os Filhos de Rousseau – Ensaio sobre os exames*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Montero, L. (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Montero, M. L. (2000). *La Formación del Profesorado ante los Retos de la multiculturalidad*. *Revista de currículum y formación del profesorado FORCE*, 4 (1), 75-95, Granada: Universidad de Granada.
- Montero, M. L. (2011). *El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa*. *ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CEE Participación Educativa*, marzo, 69-88.
- Moodle.org (1999). Onwards, Martin Dougiamas. [On-line]: www.moodle.org visitado em setembro 2013.
- Moral Pérez, M. E. (2000). *Diseño de Aplicaciones Multimedia e Hiperdocumentos para el Aprendizaje*. *Revista Quaderns digitals.net* [On-line]: <http://www.Quadernsdigitals.net>. Quaderns 28. Monográfico Nuevas Tecnologías.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-ação na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co-) construção de conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho.
- Moreira, M. A. (s/d). *Avaliação do (des)emprego docente: perspetivas da supervisão pedagógica*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, V. & Canotilho, J. (1978). *Constituição da República Portuguesa anotada*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Morin, A. (2004). *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A.
- Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez/ UNESCO.
- Moura, A. (2010). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Neto-Mendes, A., Costa, J.A. & Ventura, A (2003). *Ranking de escolas em Portugal: Um Estudo Exploratório*. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Vol. 1, No. 1

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

Newton, I. (1676). *Carta para Robert Hooke*.

1.2. Contexto

Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. Revista Inovação, 9 (1 e 2), 139-149.

1.3. Propósitos

1.4. Problemática

Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola*. Revista Inovação, 4 (1), 63-76.

1.5. Estrutura

1.6. Esquema conceitual

Nóvoa, A. (2000). *Ways of thinking about Europe*. Atas de European Conference on Educational Research. Edimburgo: ECER.

1.7. Estudos prévios

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

Oblinger, D. G. & Oblinger, J. L. (2005). *Educating the Net Generation*. Washington: Educause.

2.2. Equidade/Inclusão

Oliveira, I. B. & Pacheco, D. C. (2003). *Avaliação e currículo no cotidiano escolar*. In: Esteban, M. T. (org.) (2003). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez Editora, 119-136.

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

Oliveira, J. P. (2010a). [Entrevista com José Hernández Díaz: *Los Profesores son el eje decisivo de cambio*]. Revista A Página da Educação, Série II, nº 191, 34-39.

2.5. Diversidade

Oliveira, J. P. (2010b). [Entrevista com Manuel Loff: *A política educativa da República era profundamente democrática na sua concepção. Outra coisa foi a sua aplicação*]. Revista A Página da Educação, Série II, nº 191, 6-12.

2.6. Formação Contínua

3. Metodologia

3.1. Métodos

Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) (1974). *L'enseignant face à l'innovation Rapport général*. 15ª Conferência Permanente dos Ministros Europeus de Educação. Helsínquia: OCDE.

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

Organização Cooperação e Desenvolvimento da Europa (OCDE) (2009). *Relatório do Programme for International Student Assessment Report (PISA)*.

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

Organização das Nações Unidas (ONU) (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Nova Iorque: ONU.

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

Organização das Nações Unidas (ONU) (1960). *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino*. Conferência Geral da Organização Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 11.ª sessão.

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

Organização das Nações Unidas (ONU) (1993). *Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência - Nações Unidas*. United Nations General Assembly, forty-eighth session, resolution 48/96.

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

Organização Mundial de Saúde & Direção Geral de Saúde (OMS & DGS) (2003). *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. São Paulo: OMS/PAHO.

5.2. Banco de dados

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento da Europa (OCDE) (2008). *Crescimento Desigual? Distribuição do Rendimento e Pobreza nos Países da OCDE*.

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

Orozco, G. (2002). *Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI*. Revista Comunicação e Educação, São Paulo, n. 23, jan./abr. 2002, 57-70.

6.4. Projeto formativo

Pacheco, J. (2005). *Para os filhos dos filhos dos nossos filhos*. São Paulo: Editora Papirus.

6.5. Resultados alunos

Pacheco, J. (2006). *Caminhos para a Inclusão*. Porto Alegre: Artmed.

Conclusões

Considerações

Bibliografia

1. Apresentação**1.1. Motivações****1.2. Contexto****1.3. Propósitos****1.4. Problemática****1.5. Estrutura****1.6. Esquema conceitual****1.7. Estudos prévios****2. Marco conceitual****2.1. Educação de hoje****2.2. Equidade/Inclusão****2.3. Avaliação****2.4. As TIC na Educação****2.5. Diversidade****2.6. Formação Contínua****3. Metodologia****3.1. Métodos****3.2. Procedimentos****3.3. Amostra****3.4. Cronograma****3.5. Estratégias****4. Estudo empírico****4.1. Modelo formação****4.2. Formação Parte I****4.3. Formação Parte II****4.4. Formação Parte III****5. Recolha de dados****5.1. Instrumentos****5.2. Banco de dados****6. Análise de dados****6.1. Avaliação****6.2. Avaliação Eletrónica****6.3. Diferenciação****6.4. Projeto formativo****6.5. Resultados alunos****Conclusões****Considerações**

Paiva, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos professores*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.

Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de Doutor em Estudos da Criança sob orientação da Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Parrilla, A. (1999). *Mas alla del conocimiento intelectual sobre la diversidad*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 2.

Parrilla, A. (2010). *Ética para una investigación inclusiva*. *Revista Educación Inclusiva*, vol.3, nº1, ISSN: 1889-4208.

Penteado, H. D. (Org.). (1998). *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez.

Pereira, J. & Zeichner, K. (org.) (2008). *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Pereira, J. (2008). *A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente*. In Pereira, J. & Zeichner, K. (orgs.) (2008). *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 11-42.

Peres, A. Nunes (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições, Lda.

Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Ph. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, M. L. S. (2002). *Práticas Educativas numa Sociedade Global*. Porto: Edições Asa.

Ponte, J. P. (1994). *O Projecto MINERVA: Introduzindo as NTI na Educação em Portugal*. Lisboa: DEPGF Ministério da Educação - Departamento de Programação e Gestão Financeira.

Porto, T. M. E. (2001). (Org.) *Saberes e linguagens de educação e comunicação*. Pelotas: Editora e Gráfica da Universidade Federal de Pelotas.

Porto, T. M. E. (2003). (Org.) *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara: JM Editora.

Porto, T. M. E. (2006). *As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas*. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 31 jan./abr.

Pretto, N. & Pinto, C.C. (2006). *Tecnologias e Novas Educações*. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 31 Jan./Abr. Rio De Janeiro: Editora Autores Associados.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Introdução

1. Apresentação

1.1. Motivações

Rodrigues, D. (2005). *Dimensões da Escola Inclusiva*. *Jornal A página da Educação*, 141, Janeiro, 28.

1.2. Contexto

1.3. Propósitos

Rodrigues, D. (org) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

1.4. Problemática

1.5. Estrutura

Rychen, D. S. & Tiana, A. (2005). *Desenvolver Competências-Chave em Educação. Algumas Lições Extraídas da Experiência Nacional e Internacional*. Porto: ASA.

1.6. Esquema conceitual

1.7. Estudos prévios

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp: 127-142 Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

2. Marco conceitual

2.1. Educação de hoje

Sánchez, J. H. (2003). *Integración Curricular de TICs: Concepto e Modelos*. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1): 51 - 65, Universidad de Chile: Departamento de Ciencias de la Computación.

2.2. Equidade/Inclusão

2.3. Avaliação

2.4. As TIC na Educação

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. OECD Publishing.

2.5. Diversidade

2.6. Formação Contínua

Santos, M. (2006). *Desafios da Web: Como avaliar alunos online*. In Silva, M. & Santos, E. (orgs.) *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Edições Loyola, 245-265.

3. Metodologia

3.1. Métodos

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury

3.2. Procedimentos

3.3. Amostra

Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia um nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós e Ministerio de Educación e Ciencia.

3.4. Cronograma

3.5. Estratégias

Selwyn, N. (2008). *O uso das TIC na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido*. *Campinas: Educação & Sociedade*, vol.29, no.104 [online]: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000300009> (Print version ISSN 0101-7330) pp. 815-850.

4. Estudo empírico

4.1. Modelo formação

4.2. Formação Parte I

4.3. Formação Parte II

4.4. Formação Parte III

Shulman, L. (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15 (2- feb), 4-14.

Silander, P. e Rytönen, A. (2005). *An Intelligent Mobile Tutoring Tool Enabling Individualisation of Students' Learning Process*. *Proceedings of m-Learn 2005 – 4th World Conference on m-Learning*. South Africa: Cape Town.

5. Recolha de dados

5.1. Instrumentos

5.2. Banco de dados

Silva, L. M. (1999). *Escolas Inclusivas e construção de sucesso educativo*. In Estrela, A. & Ferreira, J. (orgs.). *Diversidade e diferenciação em pedagogia*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 559-568.

6. Análise de dados

6.1. Avaliação

Silva, L. M. (2007). *A Escola Inclusiva – algumas reflexões acerca da aplicação do modelo da UNESCO à realidade portuguesa*. In Estrela, A. & Ferreira, J. (orgs.). *Encontro AFIRSE, 2006*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

6.2. Avaliação Eletrónica

6.3. Diferenciação

Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.

6.4. Projeto formativo

Tomlinson, C.A. & Allan, S.D (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.

6.5. Resultados alunos

Conclusões

Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Considerações

1. Apresentação**1.1. Motivações****1.2. Contexto****1.3. Propósitos****1.4. Problemática****1.5. Estrutura****1.6. Esquema conceitual****1.7. Estudos prévios****2. Marco conceitual****2.1. Educação de hoje****2.2. Equidade/Inclusão****2.3. Avaliação****2.4. As TIC na Educação****2.5. Diversidade****2.6. Formação Contínua****3. Metodologia****3.1. Métodos****3.2. Procedimentos****3.3. Amostra****3.4. Cronograma****3.5. Estratégias****4. Estudo empírico****4.1. Modelo formação****4.2. Formação Parte I****4.3. Formação Parte II****4.4. Formação Parte III****5. Recolha de dados****5.1. Instrumentos****5.2. Banco de dados****6. Análise de dados****6.1. Avaliação****6.2. Avaliação Eletrónica****6.3. Diferenciação****6.4. Projeto formativo****6.5. Resultados alunos****Conclusões****Considerações**

- Tripp, D. (2005). *Action research: a methodological introduction*. Murdoch University: Educational Action Research Journal.
- Úcar, X. (2010). *Conocer, aprender, cambiar*. Revista A Página da Educação, Série II, nº191, 40-41.
- Úcar, X. (2012). *Balizas de señalización o la custión del método en pedagogia social*. Revista A Página da Educação, Série II, nº 199, 44-45.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Nova Iorque: WCEFA.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais e Enquadramento de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2003). *Ethnographic Action Research: A user's handbook developed to innovate and research ICT applicatios for poverty eradication*. Nova Deli: Publicações UNESCO.
- UNESCO (2004). *Changing teaching practices – using curriculum differentiation to respond to student's diversity*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2008). *ICT Competency Standards for Teachers Implementation Guidelines*. Policy Framework: UNESCO.
- União Europeia (EU) (2007-a). *Ano Europeu de Igualdade de Oportunidades para Todos (2007) – Para uma sociedade justa*. [On-line]: <http://europa.eu/scadplus/leg/pt/cha/c10314.htm>
- Uniao Europeia (EU) (2007-b). *European Year for Equal Opportunities for All gears up to fuel the debate on diversity*. [On-line]: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/69&format=PDF&aged=0&language=PT&guiLanguage=en>
- Vygotski, L. S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. New York : Plenum Press.
- Wonacott, M. (2000). *Web based training and constructivism. Fast facts for policy and practice*. no. 2, Columbus OH, National Dissemination Center for Career and Technical Education.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2008). *A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos*. In Pereira, J. & Zeichner, K. (orgs.) (2008). *A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 67-94.